الدكتور محمد الدريج

تطوير مناهج التعليم

معايير علمية .. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟



سلسلة شهرية المعرفة للجميع

32

10 دراهم

السلسلة الشهرية المعرفة للجميع

العدد32

تطوير مناهج التعليم

معايير علمية.. متطلبات الواقع
..أم ضغوط خارجية ؟

تأليف

د/ محمد الدريج

منشورات رمسيس

السلسلة الشهرية
المعرفة للجميع

العدد 32 الثمن 10 دراهم

سبتمبر 2005

منشورات رمسيس

- العنوان: 2 زنقة ضاية عوة - رقم 2 - أگدال - الرباط.
- ما ينشر في هذه الدورية لا يعبر بالضرورة عن رأيها.
- ملف الصحافة رقم : 98/49
- الإيداع القانوني رقم :1998/162

كلمة شكر

ما تزال سلسلة "**المعرفة للجميع** "، تخطو بعزم وثبات ، رغم الصعوبات التي تعترض مسيرتها و التي نتمنى أن تكون مفيدة بقدر حماس وروح التضحية و الإخلاص للساهرين عليها ، سواء من القراء أنفسهم أو المؤلفين المتطوعين أو أعضاء هيئة التحرير ، وفي مقدمتهم الأستاذ الفاضل **محمد مصطفى القباج** ، الذي لا يبخل أبدا بوقته الثمين ، و بتوجيهاته النيرة ومشاركاته العلمية الرصينة، التي كانت وراء هذا الإصدار، فأتاح له الظهور ومكنه من الاستمرار .

وشكرنا موصول لجميع العاملين في **مطبعة النجاح الجديدة** بالدار البيضاء ، وعلى رأسهم **الحاج الرايس** وابنه البار **كمال** ، فلولا هذه الأسرة الكريمة ، الوفية للكتاب والتي حببت لنا جميعا كثيرا ، ومنذ عقود، القراءة والمطالعة، هذه الأسرة المناضلة في مجال المعرفة والثقافة، الغيورة على مهنة

الطبع والنشر، فلولاها لكنا توقفنا من زمان ، وربما لم نكن بدأنا أصلا.

كذلك لا يفوتنا شكر جميع الساهرين على توزيع هذه السلسلة، من العاملين في مؤسسة **سابريس** العريقة، وفي مقدمتهم الأخ الفاضل **محمد برادة**، والتي تتحمل مسئوليات التوزيع والانتشار بغيرة وصبر وأمانة ، وتجعل الصحف والمجلات والكتب في متناول القراء في أقصى المناطق وأدناها وفي أحسن الظروف وأسرعها.

كما نعبر في الأخير، عن امتناننا لصحفنا الوطنية التي تغطي في ملاحقها التربوية والثقافية ،أخبار السلسلة ، لقناعتها بصدق المرامي ونبل الرسالة ، وفي طليعتها **العلم والاتحاد الاشتراكي و الأحداث المغربية** ، التي تتلألأ في أفق مغربنا الحبيب،معلنة في كل حين،ميلاد فجر عهد جديد .

فتحية إكبار وتقدير لكل زملائنا العاملين في تلك الصحف الرائدة وفي مقدمتهم الصديق المناضل **عبد الجبار السحيمي** ،الذي يكن لمنشوراتنا عطفا خاصا، يدعمها ويشجعها

على التطور والاستمرار، ويلبي دعواتنا كلما دعوناه لندوة علمية أو لقاء تربوي من تنظيم السلسلة، فيشارك بأفكاره النيرة ومواقفه الجريئة .

نطلب من العالي القدير أن يجازي جميع هؤلاء أحسن الجزاء، ويوفقهم فيما انتدبهم إليه ، كل في موقعه ، لخدمة المعرفة والنهوض بالثقافة في مغربنا الغالي.

" المعرفة للجميع "

الرباط ، 2005/9/2



الفصل الأول

تطوير مناهج التعليم والتحولات في المشهد التربوي المعاصر

الفصل الأول

تطوير مناهج التعليم والتحولات في المشهد التربوي المعاصر

تقديم

حدث في العشرين سنة الأخيرة تحول في المشهد التربوي، تمثل أساسا في تغيير الباحثين لمجالات اهتمامهم و ابتعادهم عن الخوض في العديد من المواضيع من مثل الأهداف التربوية و النقاش الساخن حول موضوع السلطة و النظام داخل المؤسسات التعليمية... فاتجهت البحوث للانشغال ببعض القضايا **الجديدة-القديمة**، من مثل قضية التمركز حول المتعلم وموضوع طبيعة التعلم و آلياته، والعودة للاهتمام مجددا بالمعرفة و بمحتويات التدريس و بالتنظيمات المنهاجية لمضامينه وغيرها؛ مما ساهم في ظهور نماذج لمناهج جديدة ، سنعمل على التعريف بها في هذا الفصل.

كما أن تطور التربية حاليا ، يتميز بعودة الاهتمام بالعنصر البشري وبروز دوره بشكل جديد . إن ما يميز المخطط و الإداري و المرشد و الموجه و المعلم في وقتنا

الحاضر ، هو المواجهة المستمرة للمستجدات و للمواقف غير المتوقعة و اتخاذ القرار . كما أصبح عملهم يتميز بالسعي الحثيث نحو تعديل السلوك والتكيف مع تحولات الواقع وضغوطات العمل اليومي ومسايرة في نفس الآن ، ما يصيب المناهج التعليمية من تجديد و تطوير .

فإلى أي حد يتمكن هؤلاء المهنيون ، من التفوق في هذه المواجهة و ينجحون في استيعاب المستجدات و مسايرة مقتضيات تطوير المناهج و تحديث أساليب التخطيط و العمل ؟ وما هي السبل الملائمة لجعلهم يندمجون في العمل بفعالية و يؤدون دورهم التربوي داخل مؤسساتهم بنجاح ؟

كما ظهرت عناية كبيرة بالمدرسة كمؤسسة و نشطت البحوث التي تهتم بشروط تحويل المدارس إلى مؤسسات، لها نوع من الاستقلال في اتخاذ القرار على مستوى التجديد التربوي و المساهمة الفعلية في إرساء دعائمه و المبادرة في تنظيم مشروع المؤسسة و المنهاج المندمج للمؤسسة ، وعقد اتفاقيات التعاون و الشراكة مع فعاليات المجتمع المحلي وإشراك أولياء التلاميذ و المهنيين من حرفيين وتجار وفلاحين و غيرهم ، في الرفع من مستوى الأداء التربوي- التعليمي والمساهمة في تنمية المحيط الاقتصادي و الاجتماعي والثقافي .

و نشطت و بموازاة التقدم التكنولوجي ، دراسات تتناول مختلف أوجه الاستفادة من التكنولوجيا في مجال التربية

وتوظيفها لتحسين أداء المدرسة والمدرسين.فاكتسحت تكنولوجيا الاتصال و المعلوميات مجال التعليم ليس كوسائل فحسب بل كأسلوب في التفكير وتنظيم العمل ، فظهر **المنهاج التكنولوجي** .

ثم ما أصبح يميز المشهد التربوي الحاضر، هو ميلاد جديد أو عودة للاهتمام على مستوى الدراسة و البحث ، بقيم التربية و بعدها الأخلاقي " مدرسة القيم " ، بعدما سادت منذ الثمانينات من القرن الماضي ، النزعة التقنية والنموذج التكنولوجي في التعليم، فظهر ما يعرف **بالمنهاج الإنساني و المنهاج الأخلاقي** .

هذه بعض أهم المستجدات التربوية و التي كان لها بالغ الأثر في تطوير الأنظمة التعليمية على الصعيد العالمي ، سنعمل على التعريف بها في هذا الفصل و مناقشتها في إطار واقعنا التعليمي واحتياجات مجتمعاتنا و ما نصبوا إليه من تعليم للمستقبل ، و ذلك من خلال العناوين الخمسة التالية :

١- تعريف المنهاج الدراسي ورسم حدوده و مستوياته.

٢- تطوير المنهاج الدراسي ، معناه ودواعيه .

٣- المنهاج و التحولات في المشهد التربوي العالمي

٤- تنظيمات معاصرة للمنهاج الدراسي .

٥- مأسسة المدارس وخلق الظروف الملائمة للتطوير .

١ - تعريف المنهاج الدراسي ورسم حدوده ومستوياته .

١,١- التعريف

كانت البرامج الدراسية الرسمية إلى عهد قريب ، تختزل في لوائح المواد و المواضيع التي يتم تدريسها في مختلف المستويات التعليمية . كما كانت تختصر في جداول و استعمالات الزمن تحدد التوزيع الأسبوعي لتلك المواد . فعمل الرواد الأوائل في تخطيط البرامج ، وحتى يثبتوا تميزهم عن هذا التقليد الذي يولي أهمية كبرى لمحتويات التدريس ، على التركيز على التلميذ بدل المادة الدراسية و محتوياتها ، فنحتوا مصطلح المنهاج (curriculum) و الذي يعرفونه بشكل عام ، بكونه " **مجموع تجارب الحياة الضرورية لنمو التلميذ** " و بكونه أيضا " **جملة ما تقدمه المدرسة من معارف و مهارات و اتجاهات ... لمساعدة المتعلم ، على النمو المتوازن و السليم في جميع جوانب شخصيته** " .

و تبقى تلبية مطالب النمو رهينة دائما ، بطبيعة الحال ، باكتساب المعارف و المهارات و الاتجاهات ، شريطة أن

يتم ذلك بمراعاة لاحتياجات المتعلم و خصوصياته وبتوافق تام مع إعداده للمشاركة المسئولة في الحياة داخل المجتمع .

على أن مراعاة خصوصيات الطلاب و العمل على تلبية احتياجاتهم يطرح إشكالا معقدا ، يمكن التعبير عنه من خلال التساؤلات التالية :

- لمن يعود أمر اتخاذ القرار في ضبط تلك الاحتياجات و تحديد الأسبقيات ؟ وكيف يتخذ القرار؟ وما هي آليات التنفيذ ؟

يبدو من الواضح ومن خلال هذا الإشكال ، أن بناء المنهاج ليس مجرد مسألة تقنية ولا يطرح قضايا إجرائية فحسب ، بل يطرح بناء المنهاج وتطويره كذلك و في المقام الأول ، قضايا فلسفية و سياسية واجتماعية وثقافية ، حيث تتدخل المبادئ و الانتماءات و جماعات الضغط . مما يفسر ويبرر في نفس الآن ،إلحاح معظم الباحثين على تفصيل الحديث ، في بدايات تقاريرهم و مؤلفاتهم ، عن الأسس الفلسفية و الاجتماعية و المعرفية و النفسية وغيرها ، في تصميم المناهج وتطويرها.

١,٢- مستويات المنهاج

درج الباحثون التربويون في العقدين الأخيرين ، على الحديث عن ثلاثة مستويات لتخطيط المنهاج الدراسي و تطويره :

المستوى الأول هو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (**المنهاج القومي** الرسمي)، والذي يوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم . وأهم ما يميز المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي و الموحد و تركيزه على المبادئ الأساسية و ترجمة فلسفة المجتمع و قيمه ومثله العليا و تشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية و المذكرات والكتب المدرسية وغيرها .

المستوى الثاني يكمن في تشخيص المنهاج الرسمي و إعادة صياغته عند محاولة تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية، بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة و إمكانياتها و الاحتياجات المحلية و ظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها.وعلى هذا المستوى يتحدث المختصون في المناهج التعليمية ، عن **المنهاج المندمج للمؤسسة** ، و معناه أنه و بالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع الطلاب في مختلف الأقاليم ، هناك نوع من المنهاج "المعدل"أ و المكيف و الذي يلائم خصوصيات المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية و الثقافية للمنطقة واحتياجات سكانها ...(**محمد الدريج** ، ١٩٩٩).

المستوى الثالث للمنهاج يتمثل في برمجة الخطط الدراسية و تحضير الدروس التي ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه . كما يتمثل أيضا ، في النشاط التعليمي الفعلي و أسلوب المعلم في التعامل مع التوجيهات و تنفيذ المقررات . و هنا نصل إلى أدنى مستوى من مستويات المنهاج و أغناها ، على اعتبار أنه يمثل المرحلة " النهائية " و الدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه العامة و الخاصة.

١,٣- المنهاج بين التخطيط والتنفيذ

كما يطرح بخصوص تعريف المنهاج و تحديد طبيعته، إشكال آخر يرتبط بالمسافة بين اتخاذ القرار و تنفيذه . الأمر الذي جعل العديد من الباحثين (**وينجرت** و **جرينبرج** ،١٩٩٦، و **وليم عبيد** ،١٩٩٩، ...) يميزون في تصنيفهم للمناهج بين :

- **المنهاج المستهدف** : أي الذي تتصدره المبادئ و المثل العليا و القيم والأهداف العامة من خلال التوجيهات الرسمية على الصعيد الوطني ؛

- **المنهاج المقرر** : المتمثل في الكتب المدرسية والذي يأتي مضمونه أقل من المنهاج المستهدف ؛

- **المنهاج المنفذ** : والذي يتم تدريسه فعلا داخل الفصل فتتراجع نسبته عن المنهج المقرر ؛

- **المنهاج المحصل** : وهو الحصيلة المتبقية في الأخير لدى التلميذ و تقيسه الاختبارات النهائية و الذي لا يزيد " حجمه " في المتوسط عن ٤٠ % من المنهج المنفذ .

* * *

كما تثار بخصوص تعريف المنهاج و رسم حدوده ومجالات تدخله ، مسألة ما ظهر من المنهاج و ما خفي (أي ما يعرف **بالمنهاج الخفي أو الضمني**) ، وهي مسألة شديدة الحساسية وتتلخص في كون المعلم (و المدرسة بشكل عام) ، لا يعلم فقط ما هو مسطر في الوثائق و المذكرات و الدلائل و الكتب المدرسية التي تجسد وتشخص المنهاج الرسمي، ولا يلقن فقط الأهداف المعلنة و الصريحة ، وذلك مهما كان حريصا ومهما بلغت درجة عنايته ودقته وتقيده بحرفية النصوص و التوجيهات؛ بل إنه يعلم بشكل ضمني ، أشياء أخرى ويستهدف عن وعي أو دونه ، أغراض غير معلنة وغير مكتوبة؛ لماذا ؟

لأنه وكما هو معلوم ،تتشكل لدى المعلم (والحقيقة لدى جميع الناس) خلال دراساته وتكوينه الأكاديمي و التربوي و خلال نموه المهني ، قناعات و أفكار خاصة به ، فضلا عما راكمه في شخصيته من تجارب و ما عاينه من خبرات تربوية في مدرسته وداخل أسرته . ويؤلف من كل ذلك " تشكيلة " (كوكطيل) تغدو "**نظرية تربوية ضمنية** " خاصة به ، تقوم بدور الغربال

أو المصفاة لكل ما يمر من معلومات وتقنيات وتوجيهات تربوية ... لذلك فهو ينفخ في المنهاج قليلا (أو كثيرا حسب...) من عنده ويطبع المقرر بطابع خاص.

ثم إن التلميذ لا يتأثر فقط بما يقوله المربون في المدرسة بل بما يفعلون كذلك، و بالشحنات الوجدانية التي ترافق سلوكهم و أداءهم وأسلوبهم في التعليم .. . كما يتأثرون خلال المدة الطويلة التي يقضونها في المدرسة الأساسية و الثانوية (حوالي ١٢ ألف ساعة ونيف) بزملائهم أثناء اللعب و المذاكرة ويتأثرون بالجو العام السائد في المدرسة و بالأنشطة وبتجارب النجاح والفشل ...

الأمر الذي جعل بعض الباحثين يعتقد ،ربما بنوع من المبالغة ، في أن كثيرا من مخرجات التعليم لم تعد هي المخرجات المستهدفة و لا المتوقعة من المناهج المقررة و المعلنة رسميا .

٢- تطوير المنهاج ، معناه ودواعيه

٢,١- معنى التطوير

يعني التطوير بصفة عامة ، الوصول بالمستهدف المرغوب تطويره ، سواء أكان نظاما أم مؤسسة أم برنامجا ... ، إلى أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة ، ويحقق ما رسم له من أهداف على أتم وجه ، بطريقة اقتصادية في الوقت و الجهد و التكاليف. الأمر الذي يستدعي تغييرا في شكله و مضمونه ، تغييرا مقصودا ومنظما نحو الأفضل .

إن التطوير **عملية شاملة** تنصب على جميع جوانب الموضوع المستهدف . فعند تطوير المناهج الدراسية على سبيل المثال ، لابد أن يشمل التطوير جميع مكوناتها من مقررات و أهداف و طرق ووسائل و كتب مدرسية و أسلوب التقويم ... بل إن التطوير بهذا المعنى ، ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها ، فلا يركز فقط على المحتويات العلمية كما كان الأمر في النموذج التقليدي و إنما يتعداها إلى الأنشطة و طبيعة الأداء القيادي و نظام التواصل و علاقات المدرسة بالبيئة والمجتمع المحلي...

ثم إن التطوير **عملية ديناميكية** ، على اعتبار أن جميع العناصر التي يصيبها التغيير تعمل بتفاعل مستمر ، بحيث يؤثر كل عنصر في العناصر الأخرى ويتأثر بها .

كما أن تطوير المناهج ليس نشاطا آحادي الاتجاه ، من أعلى إلى أسفل ، بل هو **نشاط متفاعل** يسير في الاتجاهين بشكل متزامن ، من أعلى إلى أسفل و من أسفل إلى أعلى.

كما أن التطوير ليس قرارا سلطويا يفرض من خارج السياق أو فرديا يتولى أمره بضعة أفراد ، بل هو **نشاط اجتماعي تعاوني** وتشاركي ، نابع من الاحتياجات الحقيقية للأمة و يساهم فيه الجميع ، المخططون على المستوى المركزي و المحلي ، المدرسون ، أولياء التلاميذ ، الموجهون ...

ويرى المشتغلون بنظريات المنهاج ، أن التطوير الناجح للأنظمة التعليمية وإصلاحها لا يمكن أن يتم إلا إذا مس جوهر التنظيم المنهاجي بها . وهذا ما حدث بالفعل عندما ظهرت التنظيمات الحديثة للمنهاج و التي لم تبق حبيسة **منهاج المواد الدراسية** الذي يتميز بشدة تركيزه على المعلومات و قلة اهتمامه بالتلميذ واحتياجاته و مطالبه في النمو .

٢,٢ - دواعي تطوير المنهاج الدراسي

كثيرة هي الأسباب التي تدعو إلى تطوير المناهج ، فمنها ما يرتبط بسوء وقصور المناهج السائدة ، ومنها ما يرتبط بالتغيرات التي تطرأ على المجتمع و البيئة أو تلك التي تصيب التلاميذ،أو التي تمس النظام التعليمي ذاته ، بحكم

تأثير ما يستجد على الساحة التربوية وغيرها كما أسلفنا (**المؤثرات الداخلية**) .

و عموما فإن ما يفسر حدوث التطوير و الإصلاح في المجال التربوي ، هو أن التربية و التعليم نشاط اجتماعي يؤثر فيه المجتمع ويتأثر به . و بما أن المجتمعات تخضع باستمرار للتحول ، فإن التربية كذلك لابد أن تتطور و بشكل مستمر، مما يسمح لها بالتكيف مع الاحتياجات الجديدة . ومن هنا يكون من الخطأ الاعتقاد في إمكانية الانتهاء إلى نموذج تام ومثالي للمنهاج . ذلك أن الأنظمة التعليمية تعمل على التلاؤم باستمرار مع التغيرات في الاحتياجات و الناتجة عن تحول المجتمعات إلى صيغ عصرية .

كما تعود أسباب أخرى إلى مختلف التطورات على الصعيد العالمي و التي تشمل مختلف مناحي الحياة ...

على أن هناك من يذهب إلى التأكيد على **المؤثرات الخارجية** (تأثير النظام العالمي أو العولمة) في تغيير التعليم وتجديد مناهجه . " إن أنظمة الدول – حسب **كمال نجيب**، ١٩٩٣– و الاقتصاد و الثقافة المعاصرة ، إن هي إلا تكوينات متطورة صنعتها عمليات عالمية ، صحيح أنها تتأثر بعمليات داخلية ولكنها تتأثر أيضا بعمليات خارجية " .

فيكون من دواعي التطوير حسب هذا الرأي ، الضغوط التي تمارس من خلال المنظمات و البنوك الدولية ووكالات تمويل مشاريع التنمية أو من خلال بعض الجامعات ذات الصيت العالمي أو من خلال الشركات متعددة الجنسيات ...أو مباشرة من بعض الحكومات ...

و بطبيعة الحال لا يفوتنا أن نشير هنا ، إلى ازدياد الدراسات التي تنبه من مخاطر **اقتباس التجديد و استيراد الإصلاح** في المجال التربوي و في المنهاج الدراسي وأهدافه العامة على وجه الخصوص (مخاطر ما يعرف بالتحويل أو النقل التربوي) دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع التعليمي المستقبل ، وقابليته للتطبيق . ولن نبالغ حين نقول ، بأن السبب الرئيسي وراء الفشل في مشاريع التجديد و الإصلاح التربوي في الدول النامية ، يعود إلى النقل التربوي ، والذي يؤدي في الغالب ، إلى عدم التحام منظومة الإصلاح الجديدة(المنقولة أو المستوردة) مع المنظومة التعليمية المحلية فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب .(**محمد الدريج** ، ٢٠٠٤) .

٣- تطوير المناهج و التحولات في المشهد التربوي المعاصر

١,٣ - التركيز على المتعلم

لعل التحول الأكثر بروزا في المشهد التربوي المعاصر ، يكمن في السعي نحو نشر فكرة ضرورة *تمحور التعليم على المتعلم* ذاته. بطبيعة الحال ليس في ذلك تجديد كلي وجذري ،إذ وكما هو معلوم، فإن هذا التيار ميز التربية الحديثة منذ نشأتها أوائل القرن الماضي، حيث ناضلت العديد من المدارس الحديثة في التربية وبصفة خاصة التربية المؤسساتية، ضد التعلم الذي يقوم على أسلوب **الإلقاء – التلقي** . وضد غلبة العملية التعليمية على حساب العملية التعلمية (التعليم على حساب التعلم).

كما نشط بعض الباحثين في اتجاه تعميم فكرة جعل التلميذ ***في مركز النظام التعليمي*** هذه الفكرة التي كانت خلال العشرية الماضية وراء العديد من البحوث و المؤلفات و التي تناولت مواضيع من مثل موضوع الوصاية ، تفريد المساعدة، العمل الشخصي للتلميذ ، إتقان التعلم ... و السؤال الآن ، هل دخلت هذه الأفكار بالفعل إلى المدارس وهل وجدت طريقها إلى الممارسة وحجرات الدرس ؟ وما هي معيقات التطبيق وصعوباته ؟

إن هذا التمركز حول المتعلم ، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي ، يعني أن التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله و أن يعوضه في هذه العملية . بطبيعة الحال ذلك لا يعني تهميش دور المدرس ، بل بالعكس . إن المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقهم الخاص و في أسلوبهم في التفكير وفي أدائهم و إنتاجاتهم الشخصية. و الكشف عن دلالات تلك الأخطاء و بالتالي عن كيفية إصلاحها و تجاوزها . إن الأخطاء أمر طبيعي في عملية التعلم ، إنها لم تعد الأغلاط التي تستدعي محاسبة مرتكبيها ومعاقبتهم .إ ن الأخطاء تصبح مؤشرات مفيدة في فهم خصوصيات تفكير التلاميذ وذكائهم و منطقهم الخاص مما يساعد المعلم على تنظيم نشاطه بشكل فعال .(Astolfi J.P. 2001) .

وعلى سبيل المثال ، فقد أثبتت العديد من الدراسات وجود لدى التلاميذ، وقبل شروعهم في التحصيل ، أفكار و تمثلات خاصة عن مختلف المواضيع التي يدرسونها . وهذا ما يحدث بالنسبة لمعظم إن لم نقل لجميع المفاهيم العلمية ، سواء في الأحياء أو الفيزياء و الكيمياء ...مثل الهضم والتغذية والتكاثر والطقس والحرارة وتحول المادة والقوة و التيارات الكهربائية ...

إن الأطفال ومنذ حداثة سنهم يكونون تصورات و يستدخلون تمثلات حول جسمهم وبيئتهم وحول مختلف

الظـواهر المحيطـة بهـم . ومـا نلاحظـه هـو مقاومـة تلـك التصـورات ،الشديدة ، لجهود التعليم. تلك المقاومـة التـي تستمر لـديهم لمـدة طويلـة ودون تغييـر يـذكر، إلـى حين وصولهم إلى الجامعة .

لذلك فمن الضروري العناية بتلك التصورات و التمثلات الخاصـة والاهتمـام عمومـا بجميـع المكتسـبات السـابقة للمتعلم، والتي ينبغي إيلاؤها ما تستحقه من عنايـة، بل وجعلها فـي قلب النشـاط التعليمـي . إن التعلم ليس مجرد تراكم للمعلومات ، بل يمر التعلم عبر زعزعة المفاهيم بشكل خـاص ، و عبـر المعالجـة النشـطة للصعوبات و المعيقات و الأخطاء.

* * *

٢,٣- التربية الفارقة

يقود الاتجـاه المتمركز علـى المتعلم وبشكل تلقـائي، إلـى العنايـة بالخصوصـيات و الفـروق الفرديـة و بالتـاريخ الشخصـي و الاجتمـاعي للتلميـذ . كمـا يقـود إلـى العنايـة بتنويع أساليب التعلم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات . إن العنايـة بـالفروق الفرديـة و الـذكاءات المتعـددة تجنبنـا تهمـيش أسلوب المتعلمـين فـي التفكيـر و العمـل وتجاهـل منطقهم وذكائهم الخاص .

إن المشكل بخصوص أساليب التعلم والمعرفـة ، يكمـن فـي محاولـة تجنـب الجمـود و التقوقـع فـي أسـلوب واحـد. وقـد

يكمن التحدي في كون *كل تلميذ قد يحتاج إلى تربية خاصة* وربما إلى منهاج خاص.

لقد ارتبطت التربية الفارقة ودراسات الفروق الفردية بالعديد من النظريات النفسية الحديثة ، نذكر منها على سبيل المثال نظرية الذكاءات المتعددة و التي ظهرت بسبب عدم اقتناع كثير من علماء النفس بفكرة الذكاء الموحد .(هوار جردنر ،1998, Howard Gardner) وانتهت أبحاثهم إلى تأكيد وجود على الأقل، ثمانية ذكاءات وهي :

١ـ الذكاء اللغوي **٢ـ الذكاء المنطقي – الرياضي**

٣ـالذكاء الجسمي – الحركي **٤ـ الذكاء البصري – الفضائي**

٥ـ الذكاء الموسيقي **٦ـ الذكاء التفاعلي**

٧ ـ الذكاء الذاتي **٨ـ الذكاء الطبيعي.**

و تدعو هذه النظرية المدرسين ، إلى اكتشاف في وقت مبكر، نوع ذكاء طلابهم و ما لديهم جميعا ، من قدرات و ميول (مهما أظهر بعضهم من علامات الضعف و التخلف الدراسي) و تنميتها و رعايتها حتى تجعل

صاحبها كفأ وبارعا في مجال معين أو مهنة معينة يميل إليها و له القدرة العقلية و المهارية على مزاولتها . (راجع بخصوص توظيف هذه النظرية في التعليم والتعلم ، الدراسة المتميزة **لأحمد أوزي** ١٩٩٩،).

كما كان من نتائج الدراسات في التربية الفارقة التي تقر بوجود فروق بين الطلاب من حيث ميولهم و قدراتهم ، ظهور العديد من النظم المتطورة و تجريبها ميدانيا في العديد من الدول، ولعل من أهما على مستوى التعليم الثانوي :

- التشعيب ؛

- الأخذ بمبدأ المقررات الأساسية و المقررات الاختيارية ؛

- مناهج الصفوف(الأقسام) الدراسية ذات القدرات المتعددة أو تجميع التلاميذ في صفوف حسب قدراتهم.

- تصنيف كل مادة أساسية إلى ثلاثة مستويات يوزع الطلاب عليها وفق قدراتهم ؛

- التعلم الذاتي ؛

- التعلم بالاكتشاف .

- التعلم الإتقاني ، و الذي يقوم على السماح للتلاميذ المتأخرين دراسيا بأن يدرسوا حسب ما يحتاجونه من وقت (...)

- تنظيم الحصص بصورة تراعي وتيرة وسرعة التعلم لدى التلاميذ ؛

ولكن الملاحظ هو أن هذه التربية الفارقة وضعت بدورها موضع سؤال ومحاسبة ، نظرا لكونها تواجه باستمرار إشكالية عدم تجانس الطلاب في الأقسام (الصفوف) و اكتظاظها ، الأمر الذي يطرح صعوبات حقيقية أمام المعلمين و الإداريين ، على مستوى الممارسة و التطبيق.

* * *

لقد وجدت مثل هذه الطروحات في العديد من مشاريع إصلاح التعليم وتطوير مناهجه بالدول العربية ، مجالا خصبا للتطبيق والاغتناء .

ويمكننا أن نقدم كمثال على ذلك ، برامج إصلاح التعليم في كل من المغرب و عمان ، حيث عملت المصالح المختصة في وزارة التربية و التعليم في كلا البلدين، على إدراج العديد من الطرق والتقنيات من مثل : **أسلوب الإكتشاف و أسلوب حل المشكلات في تعليم المفاهيم** ، إذ تلح التوجيهات الرسمية ... على ضرورة " التركيز على أن يتحول دور المعلم من دوره التقليدي في تلقين الطلبة المعلومات و الحقائق العلمية ، إلى قائد اوركسترا يوجه فريق المتعلمين إلى اكتشاف مكامن إبداعاتهم و إبراز منابع مواهبهم " . و العناية بالتالي ، بأسلوب حل المشكلات" . انظر بهذا الخصوص و على سبيل المثال ،

" دليل المعلم في الفيزياء " (الصف الثاني الثانوي – علمي ، طبعة ٢٠٠١، مسقط) ، والذي يقدم نموذجا أصيلا بخطاطة تصف وصفا دقيقا أسلوب حل المشكلات، قصد تطبيقه في التجريب العملي في مادة الفيزياء .

كما نجد في المناهج الدراسية المغربية خاصة مناهج العلوم ، انتشارا واسعا لاعتماد **أسلوب الاكتشاف وأسلوب حل المشكلات وطريقة المشروع** ... في مختلف مراحل التعليم . فعلى سبيل المثال يمكن أن نقرأ في " فضاء النشاط العلمي " (دليل الأستاذ والأستاذة للسنة الرابعة الابتدائية).

بخصوص توظيف طريقة المشروع : "يعتبر المشروع عاملا تربويا مركزيا في بناء الكفايات ، وذلك لكونه :

- يكسب المتعلم قدرات على مواجهة وضعيات تتطلب حلولا؛

- ينمي لدى المتعلم التفكير العلمي والعمل الجماعي ؛

- يساهم في تعديل سلوك المتعلم بإكسابه مواقف وخبرات جديدة يوظفها في حياته اليومية(...)"(تأليف **محمد بلكبير** وآخرون ،مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط ،٢٠٠٤).

كما نقرأ في دليل الأستاذ للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي " المنير في النشاط العلمي " :

" إن الوضعية المشكل تعتبر من الأساليب الملائمة لتكوين الكفايات ، باعتبارها تقنية من تقنيات التعلم الذاتي ، تعتمد بالأساس الانطلاق من تساؤل أو مشكل محير يصادف المتعلم في علاقته التفاعلية مع البيئة والمحيط لإيجاد حل له ، بإتباع مجموعة من الخطوات و السلوكات لتحقيق جملة من المقاصد منها:

- تنمية روح الابتكار والإبداع لدى المتعلم؛

- زرع الثقة بالنفس وتنمية روح الاستقلالية والمبادرة وتحمل المسؤولية ؛

-إكساب المتعلم منهجية علمية؛

- مساعدة المتعلم على مواجهة المشكلات التي يصادفها في حياته .

تنمية روح التواصل والتعاون بين الأفراد لإيجاد الحلول..."(**محمد رشيح** وآخرون ،نشر صوماكرام ، الدار البيضاء ،٢٠٠٤).

و يتكرر الحديث عن ضرورة العناية **بطبيعة المتعلم** بشكل منتظم في معظم الوثائق الرسمية في النظام التعليمي المغربي ، كما في سلطنة عمان و غيرهما من الدول العربية ، و الخاصة بموضوع المناهج الدراسية ، و من بينها كتب التوجيهات و دلائل المعلمين ، ويمكن أن نذكر على سبيل المثال " الحديث عن طبيعة المتعلم و خصائصه الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية "

في دليل المعلم في الأحياء ، (للصف الأول ثانوي ، ١٩٩٦). ونقرأ في دليل المعلم في الفيزياء ،(للصف الثاني الثانوي العلمي ،٢٠٠١) الحديث عن " التعليم المبرمج كأسلوب لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ " و الأمثلة كثيرة .(إصدار وزارة التربية والتعليم ، مسقط).

كما نجد، على سبيل المثال ، في الكتاب المدرسي " النجاح في الرياضيات" (دليل الأستاذ للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي) ، ما يفيد ضرورة العناية الكبيرة والمستمرة بالفروق الفردية بين التلاميذ ، الأمر الذي يستدعي " التعرف على الأسس التالية :

- خصوصيات المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلم .

- تمثلات وتصورات المتعلم.

- احتياجات و ميولات المتعلم (...)" .

(تأليف عبد السلام **حقاني** وآخرون ،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء، ٢٠٠٤) .

كما يقدم لنا" الممتاز في التربية الإسلامية" ، (دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم الابتدائي) ،مثالا حيا عن مدى انشغال المربين المغاربة والمكتوين بنار الممارسة منهم على وجه الخصوص ، بمواءمة المناهج وطرق التدريس مع خصوصيات التلاميذ وتفردهم : " لكي يلائم المربون أسلوبهم في التربية والتعليم مع الخصوصيات الادراكية والنفسية والسلوكية ، ينبغي :

- مراعاة الفروق الفردية في قدرات الأطفال وتكييف العمل المدرسي حسب القدرات (...) ".

(تأليف **محمد القريشي** وآخرون ، مكتبة الأمة ، الدار البيضاء ،٢٠٠٣)

وتبقى بطبيعة الحال الأمثلة كثيرة شديدة التنوع ،عن توظيف مثل هذه المستجدات في مناهجنا وطرقنا وكتبنا المدرسية، تشمل كل مراحل التعليم وبرامجه، سيكون من الصعب استعراضها في هذه العجالة وكلها تؤكد على أهمية مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والعناية باختلاف و تيرتهم واستراتيجياتهم في التعلم ومستوى ذكائهم واختلاف قدراتهم العامة والخاصة وميولهم ...

و في نفس السياق ، تلح مرئيات الهيئة الاستشارية لمجلس التعاون بدول الخليج العربية و الخاصة بالتعليم (بناء على قرار المجلس الأعلى في دورته ال٢٢و الملتئمة يومي ٣٠و٣١ ديسمبر، ٢٠٠١ بمسقط) على ضرورة " تطوير المناهج لتتناسب و خصائص المتعلم الذهنية و النفسية و مراحل تطوره العمري و احتياجات المتعلم و ظروفه المجتمعية ، باعتماد منهجية علمية تقوم على الاستفادة من الأساليب و التقنيات المتبعة في هذا المجال ، و تطوير استراتيجيات التعلم و التعليم بحيث ترتكز على التفكير المستقل و مهارات النقد الذاتي و حل المشكلات و البحث والابتكار و مهارات التفكير العليا ، مع ربط ما يتعلمه الطالب بمشكلات و ظروف تطبيقية ".

٣,٣ـ المعارف أم المفاهيم ؟

إن التركيز على المتعلم والعناية باختلاف التلاميذ في قدراتهم وتنوع أساليبهم في التفكير و العمل ، لا يتناقض بالضرورة مع التركيز في نفس الوقت ، على المعارف و المحتويات المدرسية . لكن هذا لا يعني الحنين إلى الممارسات التقليدية والرجوع إلى تفضيل المعرفة على حساب الأهداف التربوية ، كما هو الحال في النموذج التقليدي المنقرض ، بل اتخذ هذا التوجه منحى الاهتمام بالمفاهيم .

إن المفاهيم لم يعد ينظر إليها كمكونات معرفية نهائية وثابتة ، بل ينظر إليها باعتبارها إمكانيات أو استعدادات لتفكير غني و فعال وباعتبارها أيضا ، أدوات وظيفية (إجرائية وعملية) تفتح أبواب فهم العالم (الطبيعة و المجتمع) وشفرات لفك رموز الكون و ظواهره . **فتصير المفاهيم العمود الفقري في المواد الدراسية .**

إن نجاح أعمال بريت- ماري بات (١٩٩٧ - **Britt- Mari Bath**) يشهد على هذا الاهتمام الحالي بالتركيز على المفاهيم ، و التي تقترح استراتيجيات لتجنب بقاء الفصل حبيس الأمثلة المدرسية المكررة وأنشطة التطبيق الروتينية .

لكن ما ينبغي التذكير به هنا ، هو أن **تعلم المفاهيم** ينبغي أن يتم بموازاة مع تعلم أسلوب **حل المشكلات** ، إذ لا

يتعلق الأمر فقط بإكساب التلاميذ كيفية حل المشكلات بل يتعلق أيضا بتعليمهم كيفية طرح الأسئلة وصياغة المشكلات .

* * *

و نشير إلى أننا وجدنا بهذا الخصوص ، سواء في المناهج المغربية أو العمانية ، ما يواكب هذه الحقائق و يوظفها في تعليم مختلف المواد الدراسية وخاصة العلوم . ويمكن أن نقرأ على سبيل المثال ، في دليل المعلم في العلوم(للصف الثالث الإعدادي ، بسلطنة عمان):

" تمتاز المعرفة العلمية بالوحدة و التكامل ، و التكامل الذي نقصده هو التعامل مع الموقف ككل دون محاولة تجزئته إلى المجالات المتخصصة ، خاصة أن المتعلم في هذه المرحلة (الإعدادي) لا يعنيه إذا كانت الطاقة مثلا ، مرتبطة بمجال الفيزياء أو الكيمياء أو الأحياء ، بقدر ما يعنيه معرفة مفهوم الطاقة و أثرها ، ولذلك عولج مفهوم التلوث ككل فهو يحتوي على مفاهيم كيميائية و بيولوجية و فيزيائية متكاملة في وحدة واحدة " .

فيتم النظر إذن ، إلى بعض المواد المتقاربة كحقول أو مجالات واسعة بحيث تصير المفاهيم هي العمود الفقري في تلك المواد. (منهاج التكامل بين المواد و منهاج المجالات الواسعة) ." مما يؤكد أن التكامل بين المواد وفي المحتويات، ينبغي أن يتم أساسا و حسب هذا

المنظور ، بالربط بين المفاهيم في مادة دراسية معينة و المفاهيم في المواد الدراسية الأخرى ، مع مراعاة أن ترتبط المفاهيم ، على قدر الإمكان ،بواقع التلميذ وباحتياجاته ".

٣,٤ـ المعارف أم الكفايات ؟

كما ظهرت تيارات بحثية أخرى ، تفضل التركيز على موضوع الكفايات .

و المقصود بالكفايات " تشكيلة من قدرات معرفية و مهارية ووجدانية ، كلما تمكن الفرد منها إلا وكان قادرا على توظيفها في سياقات كثيرة بعدما ارتبطت في بداية تشكلها واكتسابها بسياق واحد أو بمادة دراسية واحدة ".

ولعل من أهم أسباب النجاح الباهر الذي لقيته تلك التيارات، هو أن الكفايات تتميز عن المعارف من حيث العمل على احترام الرغبة الملحة في تمكين التلميذ من أدوات فكرية قابلة للنقل و التحويل(شبيه بما يعرف في علم النفس التربوي بانتقال أثر التدريب، كانتقال أثر التدريب بين اللغات ، فتعلم إحداها يساعد في تعلم الأخرى). الأمر الذي لا تسمح به دائما المعارف و محتويات المواد الدراسية . وشكل هذا الاختيار أهم تحد بالنسبة للطرق المعروفة ***بطرق التربية الفكرية*** و التي وضعت أساسا لفائدة الجمهور العريض والذي كان يعاني من مشاكل مع المؤسسات المدرسية. وأيضا لفائدة التلاميذ

الذين يعانون من صعوبات التعلم أو الراشدين الذين لا يتمكنون من التأقلم مع تطور المهن و يعجزون عن تحويل ونقل خبرتهم من مجال تكوينهم الأصلي إلى مجالات مهنية جديدة.

وتهدف تلك الطرق والتقنيات والتي عرفت نجاحا كبيرا في الثمانينات من القرن الماضي ، إلى العمل على ولوج وبشكل مباشر ، العمليات العقلية وتطويرها ، مع السعي نحو التخلص من إشكالية المعرفة ومحتويات المواد الدراسية. وكمثال على تلك الطرق و التقنيات ، نجد برنامج " الإغناء المفاهيمي " و كذا ما يعرف "بمعامل تطوير التفكير المنطقي " وبرنامج " **كورت** " في إكساب مهارات التفكير وتنمية المواهب.. .

كما أن الكفايات تتميز و تمتاز عن المهارات المهنية والتي عادة ما تصنف في لوائح جامدة لا تساير التحولات السريعة في مجال المهن ولا تساير ما أصبح مطلوبا من مرونة في العمل.

* * *

لقيت مثل هذه الطروحات أصداء لها في أنظمتنا التعليمية ، إذ نلاحظ أن مدخل الكفايات هو المعتمد حاليا في إعداد برامج تكوين المعلمين بكليات التربية في معظم البلدان العربية بما فيها سلطنة عمان، خاصة برامج التربية العملية .

لكننا نلاحظ أيضا ، أن هذا المدخل لم ينتشر ولم ينتقل بعد، ، لتنظيم المناهج الدراسية الموجهة للتلاميذ (ما عدا في عدد محدود من الدول و من بينها المغرب)، حيث ما زالت البرامج تبنى إما وفق المعرفة أو وفق مدخل الأهداف السلوكية وذلك على الرغم من الصعوبات الكثيرة التي يعاني منها المدرسون و الموجهون التربويون أنفسهم، في تعاملهم مع المدخل السلوكي ، وسنعود لاحقا للحديث عن التجربة المغربية في توظيف مدخل الكفايات في بناء المناهج وفي التدريس بشكل عام (**محمد الدريج** ، ٢٠٠٤).

و للتذكير فقد أوصى المجتمعون في ندوة "الأوزان النسبية للمواد الدراسية " ، التي أقيمت في البحرين (١٠-١٤ مايو ٢٠٠٣) وشاركت فيها وفود تربوية من جميع دول مجلس التعاون الخليجي ، " بعدم التقيد في بناء المناهج بمدخل واحد فقط أي بالمعرفة أو الأهداف أو الكفايات ، و أوصوا بأن يبنى المنهاج باعتماد هذه المداخل بدون انفصال ، لأنها تكمل بعضها البعض و تعطي قوة للمنهاج ". و أوصوا كذلك " بالبحث في إمكانية دمج بعض المواد الدراسية التي تحقق كفايات متشابهة للاستفادة من الزمن الدراسي للمواد التي تناسب تطور العصر".

كما اقترح المشاركون في المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي ، الملتئم بمسقط (أيام ٢٢-٢٤ ديسمبر

٢٠٠٢) ، بخصوص نماذج المناهج ،" أن ما يمكن أن يتعلمه الطالب بشكل فعال في المدرسة ، من الأفضل أن يكون محددا بمجموعة من الكفايات العامة الشاملة و الضرورية لكافة أنواع المهن و القابلة للتطبيق في عدد كبير من الظروف . إن مثل هذه الكفايات بدأت تظهر في عمليات التطوير الأخيرة للأنظمة التعليمية ." (عن وثيقة تطوير التعليم الثانوي ، منشورات وزارة التربية و التعليم، مسقط ، مارس ٢٠٠٣ ، ص.١٠).

وخطت المنطقة خطوة أخرى نحو تبني مدخل الكفايات في بناء المناهج الدراسية وتوظيفه في العملية التعليمية ، حيث أوصى المؤتمر الإقليمي المنعقد بمسقط أيام ٢٤/٢٦/٠٤/٢٠٠٥ ، حول موضوع : " تطوير التعليم ما بعد الأساسي في الدول العربية "، **بضرورة توظيف مدخل الكفايات في بناء المناهج .**

٤ - تنظيمات معاصرة للمنهاج الدراسي

كما أسلفنا ، يذهب العديد من علماء المنهاج، إلى أن التطوير الناجح و الإصلاح الشامل للأنظمة التعليمية ، لا يمكن أن يكتمل إلا إذا شمل نموذج تنظيم منهاجها الدراسي ، فأنجزوا العديد من البحوث التي انتهت إلى اقتراح نماذج لتنظيمات منهاجية جديدة ، تحاول فك العزلة عن المدارس والتي بقيت منغلقة وحبيسة منهاج المواد ، خاصة **منهاج المواد المنفصلة** والذي يتميز بتركيزه الشديد على المحتويات المعرفية في شتى العلوم و بشكل مستقل ، و التعامل مع المقررات كجزر منعزلة و تهميشه للطلاب وتجاهل فروقهم الفردية واحتياجاتهم وميولهم .

كما أدت تلك الأبحاث إلى تميز ثلاثة منظورات أساسية في بناء و تطوير المناهج ، وهي :

١ـ المنظور المتمركز على **المعرفة** .

٢ـ المنظور المتمركز على **التلميذ** .

٣ـ المنظور المتمركز على **المجتمع** .

و أفرزت تلك المنظورات ، العديد من المناهج التي أصبحت تستجيب لمختلف التحولات ، خاصة ما ارتبط منها بالتحول في المشهد التربوي . فظهر **المنهاج المحوري** الذي يركز على احتياجات التلاميذ و مشكلاتهم. كما نشأ **المنهاج الفعال و منهاج النشاط** و الذي يركز على ميول الطلاب واستعداداتهم و ينطلق من تعريف المنهج باعتباره مجموعة من خبرات مترابطة و متكاملة ، توفرها المدرسة للطلاب ، قصد مساعدتهم على النمو الشامل ، وحيث أن الطالب لا يمكنه المرور بالخبرات إلا إذا قام بنشاط معين ، فمعنى ذلك أن النشاط يصبح أمرا حيويا لا غنى عنه في تحقيق الأهداف التربوية .

كما ظهر **منهاج الاندماج** الذي يدمج دمجا كاملا بين مادتين متقاربتين و **منهاج المجالات الواسعة** و هو المنهاج الذي يدمج عددا من المواد المتقاربة الموضوع في مادة واسعة (قطب أو مجال) ، مثل دمج التاريخ و الجغرافيا و التربية الوطنية و الاقتصاد تحت اسم الدراسات الاجتماعية .

وفي العقود الأخيرة كثر الحديث عن أصناف أخرى من المناهج تصنف وفق معايير و منظورات مختلفة ، مثل المنهاج التكنولوجي و منهاج الاتصال التفاعلي و المنهاج الأخلاقي و المنهاج القومي و المنهاج التكعيبي و المنهاج الحلزوني و المنهاج الشمولي و المنهاج العالمي . . .

(انظر للمزيد : **وليم عبيد و مجدي عزيز إبراهيم ،** ١٩٩٩وكذلك **وليد هوانه** ١٩٩٨).

و سنقتصر في هذا العنوان ، على التعريف ببعض التنظيمات المعاصرة للمناهج على سبيل المثال ،وخاصة المنهاج التكنولوجي و ما أثاره من انتقادات تمخض عنها ظهور مناهج أكثر ارتباطا بقضايا الإنسان و أقل ميلا إلى التنظيمات الإنتاجية و التفكير الآلي و" مكننة " التعليم .

أ - المنهاج التكنولوجي

ارتبط ظهور هذا التنظيم لدى كل من **بوبيت Bobbit و بوفان Popham و بيكر Baker** و غيرهم ، بالنظر إلى المدرسة على أنها جهاز إنتاجي لا يختلف كثيرا عن المؤسسة الصناعية . و النظر بالتالي إلى المنهاج ، كتعبير عن منظومة إنتاجية تسعى إلى استخدام أساليب التكنولوجيا و ما تقتضيه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في التعليم و التعلم .(**محمد الدريج ،** ٢٠٠٤) .

كما يدعو أنصار هذا المنهاج ، هيئة التدريس و الهيئة الإدارية للقيام بدور المهندسين التربويين الذين ينظمون و يديرون المنظومة التعليمية لإعداد التلاميذ للمساهمة في تطوير مجتمعهم ؛

و يطالبون بتطويع الأجهزة و المعدات ذات القدرة الفائقة في تخزين وعرض وتحليل و استدعاء المعلومات ، للعملية التعليمية .

و بالرغم من ارتباط المنهاج التكنولوجي عادة بالمواد الدراسية المنفصلة ، إلا أنه يسعى إلى تنظيم محتوياتها منطقيا ، و ترتيبها في شكل مهام تعليمية متدرجة ، حيث تجزأ كل مهمة إلى " مهرمات " تعليمية ،أي مهام جزئية مرتبة ترتيبا هرميا ، بحيث يؤدي التمكن من المهمة الجزئية الأدنى إلى تعلم المهمة الجزئية الأعلى في الترتيب الهرمي .(**وليم عبيد** ، ١٩٩٩، ص.٨٥)

و في السنين الأخيرة اتسع المنهاج التكنولوجي ليشمل مفاهيم و أساليب تربوية معاصرة مما يثبت أن هذا الشكل من التنظيمات المنهاجية ، ينهل بدوره من التحولات في المشهد التربوي العالمي و بشكل خاص من :

- توظيف النظرية السلوكية في التعليم و القول بالأهداف السلوكية – الإجرائية ؛

- التعلم الفردي الإرشادي ؛

- تفريد التعليم لكن بالتركيز من بين الفروق الفردية ، على اختلاف الطلاب في وتيرة (سرعة) التعلم . (ومن هنا وجب التمييز بين التعليم الفردي المعتمد في هذا المنهاج و بين التعليم الشخصي المعتمد في المنهاج الإنساني ،بمعنى أن المتعلم في الشكل الأول قد يعمل منفردا و لكن المادة التعليمية التي يتعلمها ليست مادة خاصة به بل هي موجهة للجميع، في حين يوضع في المنهاج الإنساني برنامج مختلف لكل فرد)

- مدخل النظم ؛
- التعليم المبرمج ؛
- استخدام الحاسوب في التعليم؛
- توظيف الانترنيت ...

ب - المنهاج الإنساني

يمكن اعتبار المنهاج الإنساني و الذي يعرف أيضا بمنهاج الاتصال التفاعلي ، كرد فعل ضد النماذج التكنولوجية في التعليم ، والتي اتهمت بكونها تسعى إلى خلق الإنسان الآلي ، في حين ينبغي النظر إلى التعليم كنشاط إنساني يهدف إلى خدمة الإنسان كإنسان . و أن يكون للمنهاج بعد يراعي حرية الاختيار و القول والفعل و المشاركة والتفاعل . وضرورة قبول المتعلمين لفكرة تحمل مسئولية تعليم أنفسهم و اتخاذ القرارات بأنفسهم.(**محمد الدريج** ، ٢٠٠٤) .

كما يتميز هذا المنهاج ب :

- التركيز على عملية الاتصال التي تحقق وجهة نظر المتعلمين .

- توجيه الاهتمام أولا وأخيرا للمتعلم واحترام خصوصياته وليس فقط و تيرته وسرعته في التعلم كما يفعل المنهاج التكنولوجي .إن عملية التعلم لا يمكن وضعها كنموذج واحد لجميع المتعلمين وذلك بسبب

اختلافهم في مستوى الذكاء و **تعدد ذكاءاتهم** و مستوى التحصيل وتاريخهم الدراسي و أسلوب تنشئتهم الاجتماعية ... فكان لابد من تنويع المناهج كي تراعي البعد الإنساني و الظروف المؤثرة في نمائه . (حول تعدد الذكاءات ننصح بمراجعة كتاب **أحمد** أوزي ،" التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة " الدار البيضاء ٢٠٠٠).

- الرفع من شأن الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف الفاعلة في الحقل التربوي و المستفيدة منه .

- النظر إلى التعليم على أنه خبرة ذاتية واقعية ، لذا يجب أخذ رأي المتعلم في الاعتبار بالنسبة للموضوعات التي يتعلمها و القرارات الخاصة بهذا الشأن .

- النظر إلى المدرس على أنه المرشد و الموجه للمتعلمين .

- النظر إلى الخبرات الأولية التي يكتسبها المتعلم على أنها الزاد القوي و الضروري للفهم و اكتساب المفاهيم ، و بخاصة في المراحل المبكرة للتعليم .

(وليم عبيد و مجدي عزيز إبراهيم ، ١٩٩٩).

ج ـ المنهاج الأخلاقي

أثبتت العديد من الدراسات المعاصرة ، أهمية إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية وضرورة صياغة ثقافة مدرسية ترتكز أولوياتها على القيم الأخلاقية (مدرسة

القيم) و ليس فقط على المعارف و المهارات . مما أدى ببعض المشتغلين بنظريات المنهاج ،إلى الحديث عن المنهاج الأخلاقي وحددوا عددا من الأهداف التي ينبغي أن يحققها هذا المنهاج و التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- الحرص على إكساب التلاميذ سمات و عادات شخصية مرغوب فيها ، مثل : الأمانة و التعاون و مساعدة الآخرين .

- الحرص على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع و بالوطن و تاريخه ومقدساته ، مثل الانتماء و الالتزام و التضحية و تقدير العمل ومعرفة الخصائص المميزة لثقافة المجتمع وتراثه .

- ترسيخ القيم الكونية ، مثل : احترام حقوق الإنسان و رفض فكرة الاحتلال و التعاون و الحوار و التسامح و تقدير أهمية الشرعية الدولية و المبادئ و المواثيق التي صادقت عليها الأمم .

و للتذكير فإننا نجد في **المنهاج الإسلامي** في التربية ، منبعا لمثل هذه الأهداف و التوجهات ، ذلك أن الإسلام دين قيم ، و أن جميع تشريعاته و أحكامه و أفكاره ، ليست غاية في ذاتها و إنما الغاية القصوى تتمثل فيما قاله الرسول عليه الصلاة و السلام : " **إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق** ".

* * *

تعددت إذن، المناهج و كثرت النظريات ، إلى الحد الذي بدأ معه الكثير من المشتغلين بعلم التدريس و الممارسين منهم على وجه الخصوص ، يشتكي من هذا الزخم النظري الهائل و يتساءل ، كيف يمكن التعامل مع كل تلك النماذج ؟ وهل تستطيع المؤسسات التعليمية استيعابها ؟ وهل ستتمكن هيئة التدريس والإدارة من ملاحقتها وتوظيفها ؟

كما تطرح تساؤلات حول شرعية التعامل أصلا مع النماذج الجديدة وتوظيفها ، كما لو كانت صناعات تنقل ؟ وشرعية استيراد هذا النموذج أو ذاك كما تستورد السلع ؟

والحقيقة أن الإشكال ، يكمن في قدرة الأنظمة التعليمية على إبداع و توليف من كل تلك المستجدات ، ما يناسب خصوصيات مجتمعاتها ويلبي احتياجات أفرادها ويلائم مختلف المراحل الدراسية لديها، **والذي لا يوجد بالضرورة في واحد فقط من تلك المناهج .**

وفي هذا السياق ، عملت وزارة التربية و التعليم بسلطنة عمان ، على تطوير وتحديث التعليم فأنشأت **نظام التعليم الأساسي** والذي تم تصميمه وفق آخر المستجدات التربوية ، دون الانغلاق في نموذج واحد . " ومما يميز هذا النظام سعيه نحو ملاءمة المنهاج الدراسي للمتعلم في

مختلف الفئات العمرية و المستويات الدراسية و استناده على العديد من النماذج الحديثة و التي أصبحت تميز المشهد التربوي العالمي ، من مثل : محورة التعليم حول التلميذ و مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ و إكسابهم مهارات التعلم الذاتي و الاستمرارية فيه و تركيز الاهتمام على التطبيقات العملية للمحتوى و ربطها بالبيئة واعتماد أسلوب التجارب في المواد العلمية و أسلوب حل المشكلات ..."(*)

كما صنفت المناهج في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إلى مجالات تراعي التكامل و الترابط بين المواد الدراسية ...و غير ذلك من النماذج التي يستحيل حصرها في هذه العجالة ، و التي تثبت قدرة الأنظمة التعليمية في بلداننا ، على إبداع و توليف نماذج أصيلة في بناء وتطوير المناهج.

و نقدم على ذلك ، مثالا من التجربة التي طبقت بمبادرة من المديرية العامة للتربية و التعليم بجنوب الباطنة بعمان،ابتداء من أواخر العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠ ،و التي عرفت " **بالتخطيط بنظام الوحدة الدراسية** " ويتلخص هذا النوع من التخطيط و الذي يلازم التخطيط اليومي للمواقف ويكمله ، في " التركيز على الإعداد لمجموعة مواضيع مترابطة ، حيث يقوم المعلم بتنظيم المعارف و المعلومات و الأنشطة التعليمية التي ينبغي أن يقوم بها الطالب ، في نموذج متكامل يساعد على تحقيق

الأهداف المنشودة ، فينجز المعلم تحضيرا واحدا لعدد من الحصص ذات الموضوع الواحد أو مجموعة من المواضيع المتشابهة و المترابطة و تدريسها كوحدة واحدة".

على أن ما أثار انتباهنا في هذه التجربة هو ترك الحرية للمعلم لكي يضيف مواضيع جديدة غير مدرجة في الخطة الرسمية و إثراء المادة العلمية بما يضيفه من موضوعات خارجية (**).

(*) راجع على سبيل المثال ،" التقرير الوطني لتطوير التعليم بسلطنة عمان " ، منشورات يونسيف و اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم ،مسقط ،٢٠٠١ . وكذلك :" الدليل التعريفي بالتعليم الأساسي لكليات التربية " ، وزارة التعليم العالي ، المديرية العامة لكليات التربية ، مسقط ٢٠٠٣ .

(**) انظر للمزيد : " التخطيط بنظام الوحدة الدراسية " مجلة رسالة التربية ، العدد الثاني نوفمبر ٢٠٠٢، وزارة التربية و التعليم، مسقط.

٥- مأسسة المدارس وخلق الظروف الملائمة للتطوير .

من أهم شروط إصلاح التعليم بشكل عام و تجديد مناهجه بشكل خاص ، خلق الظروف الملائمة للنجاح و في مقدمتها إ يجاد المناخ المناسب لتطبيق مقتضيات الإصلاح و تنفيذ آليات تطوير المناهج داخل المدارس و الفصول ، أي على أرض الواقع . وقد نشطت في هذا الاتجاه، بحوث تربوية كثيرة مبرزة دور المدرسة كمؤسسة ، وانتهت إلى العديد من النتائج والتي يمكن اختصارها في العناوين الأربعة التالية :

- تحويل المدارس إلى مؤسسات .
- الإدارة المدرسية وقيادة التطوير.
- إحداث مشروع المؤسسة .
- نظام الشراكة التربوية .

٥,١- تحويل المدارس إلى مؤسسات

وذلك للاعتبارات التالية :

- إن دور المدرسة بشكلها الحالي وفي العديد من الدول ، يقتصر على تعليم الطلاب وفق التعليم التقليدي الذي لا

يتدخل في إثراء المناهج و تطويرها ، وفي إغناء أساليب التدريس و طرقه .

- عدم قدرة المدرسة اليوم ، على ضبط الجودة في جميع الأعمال و المهام المدرسية ، بحيث يصعب تطبيق أسلوب إدارة الجودة فيها ، كما يصعب تقييم أدائها تقييما شاملا .

- لا يتم استغلال المبنى المدرسي و موارده المادية و استثمار الإمكانيات المتاحة بالشكل الجيد .

- تناثر الأعمال و تشتت الأنشطة (التربوية و الثقافية والرياضية ...) و عدم تحديدها في مشروع شامل و في منظومة متكاملة مكونة من عناصر مترابطة و متناسقة و متفاعلة بانتظام .

- انغلاق المدرسة و انكفائها على نفسها ، و عدم الانفتاح على المجتمع الخارجي و البيئة المحلية وعدم البحث عن سبل التأثير و التأثر فيها .

- المعاناة جراء الإشكالية الأزلية ، المتمثلة في علاقة المحيط بالمركز و الاستقلال عن مركزية التخطيط و التنفيذ و التقييم في المناطق التعليمية .

لكل تلك الأسباب ، برزت الحاجة إلى ضرورة تحويل المدارس إلى مؤسسات بالمعنى العصري للمؤسسة و ذلك من خلال :

- خلق ثقافة المؤسسة و مقوماتها و إيجاد آليات التحول ؛

- تطوير الهيكل التنظيمي المدرسي و إكسابه المرونة اللازمة ليتوافق مع مميزات كل مدرسة على حدة و خصوصيات المنطقة و المجتمع المحلي الذي توجد فيه؛

- ضرورة تطوير النمط القيادي بها و الرفع من كفاءة الإدارة وتسهيل سبل التواصل بين مختلف العاملين بالمؤسسة ؛

- تحسين أسلوب أداء مجالسها وخاصة مجلس الآباء و الأمهات و مجلس مربي الفصول و مجالس الفصول ؛

- تحديد هوية المؤسسة وخصوصيتها أي وضعيتها الراهنة وواقعها الحالي واحتياجاتها ثم ما تطمح إليه ؛

- التمتع بنوع من الاستقلال الذاتي على مستوى التسيير الإداري و المالي و خاصة على مستوى التأطير التربوي؛

- القدرة على إدماج التجديدات التربوية المقترحة في مشاريع الإصلاح و مواءمتها مع خصوصيات المؤسسة و أولويات العمل التربوي بها ...

على أن مأسسة المدارس لا يمكن أن تستقيم ، دون إقامة و تفعيل اتفاقيات التعاون والشراكة و إحداث مشروع المؤسسة .

٥,٢- الإدارة المدرسية و قيادة التطوير

حظي موضوع الإدارة التربوية باهتمام خاص من لدن الباحثين التربويين في العقود الأخيرة من القرن الماضي ، مما أثرى المشهد التربوي المعاصر ، و راكم حصيلة معرفية غنية أصبحت تزود المخططين و عموم الإداريين ، بالعديد من الحقائق و النماذج الكفيلة بتطوير أساليب العمل الإداري بما يساهم بدوره في تطوير المناهج وتحديث الممارسات التربوية .

ولعل من أهم تلك الحقائق ، تغيير النظر إلى العملية الإدارية ، باعتبارها ليست مجرد تسيير للأعمال أو ممارسة للسلطة ، بل هي عملية قيادة في المقام الأول. إنها عملية قيادية بما قد يكتسبه الإداري من قدرة على تحفيز الآخرين للاندماج في العمل التربوي و تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية .

" إن قيادة التطوير نمط يبني الالتزام و يخلق لدى العاملين في المؤسسة التعليمية، الحماس و الدافعية للتغيير ، ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل ، و الإيمان بإمكانية مساهمتهم في التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني و إدارتها ." كما تعني " قيادة الجهد المخطط والمنظم ، للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتطوير، من خلال التوظيف العلمي للموارد البشرية و الامكانات المادية و الفنية المتاحة للمؤسسة " (**منى مؤتمن** ، ٢٠٠٣ و أيضا Fullan ,M. 1998) .

وتتطلب قيادة التطوير :

امتلاك القدرة على المبادرة و الإبداع لإحداث التطوير في مختلف عناصر المؤسسة وعلى رأسها المناهج و الطرق التعليمية ؛

القدرة على إدارة الجودة والتي تقتضي إشراك جميع العاملين في جميع المستويات، في توظيف الإمكانيات المادية و البشرية المتاحة لتطوير الأداء التربوي و تحقيق الأهداف بأقل تكلفة و أقصر وقت و أدنى جهد و أفضل النتائج ، في جميع مجالات العمل، بحيث يتم تلبية احتياجات المتعلمين و مجتمعاتهم ؛ (*)

توفير المناخ الملائم لتجديد المناهج و تحديث أساليب العمل وأدواته ؛

الارتقاء بقدرات المؤسسة و أدائها لتكون قادرة على مواكبة المستجدات و التعامل مع ما ينسجم منها مع الأهداف العامة ، بإيجابية ؛

العمل الجماعي مع الآخرين و حل المشكلات المدرسية بصورة تعاونية ، بما يعزز الأساليب الجديدة في العمل الإداري والتربوي ؛

- تسهيل سبل التواصل داخل المؤسسة و خلق الثقة بين العاملين بها ؛

بناء ثقافة المؤسسة ؛

الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين و تجديد كفاياتهم المهنية و تجويدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة و اقتدار، في مجتمع التعلم الدائم و التربية المستدامة .

(*) من بين بعض مظاهر عناية وزارة التربية و التعليم في عمان بتطوير العمل الإداري للمدارس ، إحداث " برنامج التقويم الشامل للمؤسسة التربوية " ، والذي تشرف عليه دائرة الأنظمة و تقييم الأداء المدرسي (راجع للمزيد : " مشروع تقويم و تطوير الأداء المدرسي " (تحقيق من إنجاز **طاهرة اللواتي و حسن جعبوب**) مجلة رسالة التربية ،العدد الثاني ،نوفمبر ٢٠٠٢، وزارة التربية و التعليم ، مسقط.

كما أولى **الميثاق الوطني للتربية والتعليم** ،الذي أعدته اللجنة الخاصة بالتربية والتعليم (**الرباط ١٩٩٩**) ، عناية خاصة بتطوير المؤسسات التعليمية والانتقال بها نحو صيغ جديدة ومتطورة.وإقرار اللامركزية على صعيد كل مؤسسة تعليمية (انظر الدعامة الخامسة عشرة من المجال الخامس).

٣,٥- إحداث مشروع المؤسسة

على الرغم من تعدد استعمالات مصطلح المشروع في المجال التربوي منذ أوائل القرن الماضي و خاصة مع جون ديوي ، فإن مشروع المؤسسة في تعريف المعاصرين ، هو برنامج إرادي تطوعي مؤلف من سلسلة من الأعمال و الإجراءات والتي تتمحور حول مشروع واحد قد يستمر لمدة سنة كاملة أو أكثر (مثل برنامج للدعم التربوي و العناية بالضعاف من التلاميذ و التقليل من نسب الرسوب أو برنامج توظيف خدمات الانترنيت في تحسين شروط التعلم الذاتي للمعلمين و الطلاب ...) إجراءات تستهدف بشكل منسجم ، الحصول على أفضل النتائج في المدرسة و الرفع من مستوى وجودة التعليم بها ، وتعميق ارتباطها بمحيطها و اندماجها في مجالها الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي .

إن مشروع المؤسسة خطة منظمة متناسقة العناصر ، يتعاون على تنفيذها فريق تربوي (مجموعة عمل) مشكل من أعضاء من هيئة التدريس و الإدارة و أولياء أمور التلاميذ (وفي بعض الحالات من التلاميذ أنفسهم) و بعض المهنيين من المنطقة ، بإشراف مدير المؤسسة وتوجيه منه . يعملون من خلال جملة من الأنشطة المتمحورة حول موضوع رئيسي واحد وتستهدف تحقيق جملة من الأهداف التربوية و التعليمية ، في انسجام تام ،

بطبيعة الحال ، مع المنهاج المدرسي الرسمي و مع غاياته و مبادئه .

من خلال هذا التعريف نستنتج أن مشروع المؤسسة هو في المقام الأول ، وسيلة لخلق أكبر قدر من الانسجام داخل المؤسسة و الاندماج بين جميع الفاعلين فيها ، و توفير الشروط الملائمة لتطبيق التجديد في المناهج والطرق ،و ذلك بما يوفره من جو يسمح بالعمل الجماعي حول أهداف مشتركة .

وقد وجد هذا النموذج تطبيقات له في بعض الدول العربية مثل المغرب. (**محمد الدريج** ،١٩٩٦) .

٥,٤- نظام الشراكة التربوية

بدأ نظام الشراكة منذ أواسط الثمانينات يبرز ويتسع ليشمل مجال التعليم و حدث ذلك في التعليم العمومي في بعض الدول الأمريكية قبل أن ينتقل إلى أوربا.

و تضافرت العديد من العوامل في ظهور الشراكة التربوية وهي في مجملها نفس العوامل التي شجعت ظهور مشروع المؤسسة و السعي نحو مأسسة المدرسة كآلية للتطوير و التجديد التربوي .

ولعل من أهم تلك العوامل ، تحول المجتمعات المرتبطة بالصناعة ، إلى مجتمعات تابعة للإعلام و الاتصال و قطاع الخدمات .

كما نشطت الشراكة في المجال التربوي بفعل ظهور " التوجه إلى المحلي " و بالأهمية المتعاظمة للأقاليم و الجهات الاقتصادية و المدن والتجمعات السكنية في الأحياء .الأمر الذي أتاح إمكانيات واسعة أمام المدارس ، للمبادرة و الاستقلال في اتخاذ القرار، تلك المدارس التي تتحول إلى مؤسسات في مستوى التفاوض و الدخول في علاقات التعاون مع محيطها و إبرام الاتفاقيات .

و بصفة عامة ، عندما تطبق الشراكة في المجال التربوي، فإنها تكون في الغالب بين مؤسستين أو أكثر وتجند الفاعلين التربويين للعمل في إطار مشروع مشترك ، شريطة أن تحترم كل مؤسسة المؤسسات الأخرى المشاركة فيما يتعلق مثلا، بالبرامج الدراسية و استعمالات الزمن و أساليب التدريس و التنظيمات الإدارية والتربوية الجاري بها العمل . (**محمد الدريج** ،١٩٩٦) .

كما يقتضي نظام الشراكة ، أن تقدم كل مؤسسة دعما للمؤسسات الأخرى ، بأن تضع رهن إشارتها مختلف الإمكانيات المادية و البشرية المتوفرة ، بحيث تنفتح كل مؤسسة على الأخرى في اتجاه انفتاحها على محيطها .(*)

(*) نلاحظ ازدياد العناية بتطوير المدارس على أسس علمية بالدول العربية ،فقد أوصت على سبيل المثال ، الهيئة الاستشارية للمجلس الأعلى لمجلس التعاون بدول الخليج العربية، في مرئياتها بشأن التعليم و تطوير المنظومة التعليمية ، (الدورة الرابعة - البحرين ، فبراير ٢٠٠١)" بإعادة هيكلة النظام التعليمي بشكل كامل بما في ذلك إعطاء مزيد من الاستقلالية الإدارية و التربوية للمدرسة و جعلها مسئولة عن مستوى أدائها" . كما توصي " بتقوية العلاقة بين مؤسسات التعليم و مؤسسات الإنتاج و كافة المؤسسات المجتمعية " .

خاتمة

انطلقنا في هذا الفصل ، من محاولة إثبات العلاقة المتينة بين المناهج الدراسية و الفكر التربوي السائد وانتهينا فعلا إلى ملاحظة أنه لما كان هذا الفكر دائم التغير بحكم عوامل كثيرة ، أصبح من الطبيعي أن تستجيب المناهج لكل تغيير يصيب المشهد التربوي الذي تنهل منه .

لكن لم يكن همنا هنا ، رصد جميع ما لحق بالمناهج من تطورات ولا تتبع كل التحولات التي مست المشهد التربوي المعاصر ، فقد أغفلنا على سبيل المثال ، الدور الأساسي الذي يلعبه كل من المعلم والموجه في خلق أسباب نجاح التطوير و الذي لا ينبغي إهماله ، سواء على مستوى التخطيط أو بعد ذلك عند الممارسة والتنفيذ .

إن التحولات في الساحة التربوية الراهنة على الصعيد العالمي ، ليست وليدة الصدفة و لكنها وليدة واقع تتشابك فيه العديد من العوامل وتتفاعل ، في إطار علاقات و مصالح و تكتلات شديدة التعقيد . لذلك فإننا نعتقد أن العمل من أجل تطوير المناهج ، ينبغي أن ينطلق من النظرة

الشمولية لتلك التحولات و أسبابها الداخلية و الخارجية و أن يشمل في الوقت ذاته مختلف جوانب التطوير و التحديث داخل المجتمع وفي قلب المنظومة التعليمية ذاتها.

كما ينبغي النظر إلى المنهاج التعليمي في جميع مكوناته (الأهداف ، المقررات والمحتويات ، الطرق والوسائل،نظام التقويم ، الفاعلون التربويون ...) و التي تعمل و تتفاعل بشكل دينامي . فكلما أصاب التجديد جانبا من المنظومة إلا وتأثرت بالضرورة الجوانب الأخرى و تفاعلت. الأمر الذي حاولنا بيانه من خلال ما استجد من أفكار ونظريات عن بعض تلك المكونات ، و خاصة ما أصبح يعرف بمأسسة المدرسة و الرفع من مستوى الأداء بها وجودة خدماتها و تطوير الإدارة المدرسية و دورها القيادي.

كذلك خلصنا إلى أن تطوير المناهج لابد أن يمس تنظيماتها و التي مرت بالفعل بسلسلة من التجديدات التي عملت على التخلص من الارتباط كلية بمنهاج المواد الدراسية وتوظيف المستجدات التربوية في بناء نماذج جديدة تناسب مختلف الأعمار و مختلف المستويات...لعل من أهمها :

- التركيز على المتعلم ؛

- استبعاد فرض المعرفة الجاهزة ، لصالح التعلم بالاكتشاف وأسلوب حل المشكلات و طريقة المشروع ؛

- اعتماد تفريد التعليم و التعلم الذاتي و التعلم المستمر ؛

- وأن يبني الطلاب معارفهم وخبراتهم بالعمل ضمن مجموعات البحث والحوار ، مجموعات لها قدر من الاستقلالية في التفكير والأداء ؛

-البحث في سبل إكساب الطلاب مهارات و كفايات قابلة للتحويل والنقل من مجال إلى آخر، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى التطور العقلي و الوجداني للطالب ؛

-التفاعل مع المحيط الاجتماعي و ربط المحتويات المعرفية باهتمامات الطلاب و احتياجاتهم و بأنشطة اجتماعية ؛

-العناية بالمكتسبات القبلية للتلاميذ (السابقة) وبخاصة تمثلاتهم (تصوراتهم) و أساليبهم العفوية في التفكير ؛

- الحرص على التداخل والتكامل بين المواد ، وتوظيف المفاهيم و الكفايات في عملية الربط.

لكن التأكيد على أهمية هذه المستجدات ، لا يحول دون ظهور من يتحفظ على حتمية الأخذ بها ، وينادي بالتوقف عن الاعتماد كلية على نتائج البحوث التربوية في الدول الأجنبية ، رغم عدم التشكيك بالضرورة في مصداقيتها، و الدعوة إلى تشجيع البحوث المحلية و التي تهتم بدراسة الطفل في مجتمعه الأصلي و احتياجاته ومطالبه في النمو، والتي كثيرا ما تتأثر بالبيئة التي يعيش

فيها . ودعم البحوث حول أفضل التنظيمات المنهاجية و أكثرِ الطرق ملاءمة للخصوصيات المحلية.

وفي مقابل تلك المواقف ،نشطت آراء تدعو، نظرا لظروف العولمة و المصير المشترك الذي أصبح يربط البشرية جمعاء ، إلى عولمة المناهج (**المنهاج العالمي**) بحيث تصمم على أسس و محاور تتعدى حدود المحلية و الإقليمية وتنخرط في مواضيع تمثل القاسم المشترك في كل مكان و لجميع سكان العالم .

و الحقيقة أن هذه الإشكالية يمكن أن تجد حلا لها ، في صياغة مناهج متطورة تراعي مبادئ التوازن و الوسطية:

- التوازن بين المحلي والعالمي؛
- بين الفردي و الاجتماعي ؛
- بين الأصيل و المعاصر ؛
- بين التكنولوجي و الإنساني ؛
- بين النظري والتطبيقي...

- مناهج متطورة ، تراعي ما يرسخ الهوية والخصوصية و يثري في نفس الآن ، الشخصية بالانفتاح على الآخر و التعاون معه .

- منـاهج مصـممة وفـق ميـول الطـلاب و احتياجـاتهم و مطالب نموهم واحترام تطلعات المجتمع و قيمـه ومبادئـه بشكل متوازن .

- منـاهج تتضـمن طرائـق تـدريس حديثـة تتـيح للطـلاب فـرص الـتعلم الـذاتي و البحـث والاكتشـاف و اعتبـارهم منتجين للمعرفة و ليس مجرد مستقبلين .

- مناهج تشمل ليس فقط النشـاط الصـفي بل أيضـا النشـاط غير الصفي .

- منـاهج تسـعى إلـى ترسـيخ المهـارات المعرفيـة و تعمـل بتوازن ، على ترسيخ المهـارات الحياتيـة و إقامـة الـروابط بين المواد الدراسية النظرية و المـواد المهنيـة ، بمـا يسـاير متطلبات سوق العمل المحليـة و الوطنيـة بل و العالميـة و يلبي احتياجاتها من التخصصات و المهن .

المراجع

- أوزي أحمد (١٩٩٩) : "التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة "، مجلة علوم التربية ، العدد ٦ ،الدار البيضاء ١٩٩٩.

- الدريج محمد (١٩٩٦) : " مشروع المؤسسة و التجديد التربوي في المدرسة المغربية " ، (جزآن) ، دفاتر في التربية ، الرباط.

- الدريج محمد (٢٠٠٣) : " مدخل إلى علم التدريس " (تحليل العملية التعليمية) ،دار الكتاب الجامعي ، العين .

- الدريج محمد (٢٠٠٤) : " التدريس الهادف " (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات) ، دار الكتاب الجامعي ، العين .

- اللقاني أحمد حسن (١٩٩٥) : " تطوير مناهج التعليم "، عالم الكتب ، القاهرة .

- منى مؤتمن (٢٠٠٣) : "إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير "،مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان .

- نجيب كمال (١٩٩٣) : " إصلاح التعليم بين التبعية و الاستقلال " ،مجلة التربية المعاصرة ، العدد٢٨، سبتمبر.

- عبيد وليم و مجدي عزيز إبراهيم (١٩٩٩) :" تنظيمات معاصـــرة للمنـــاهج " رؤى تربويـــة للقـــرن الحـــادي والعشرين" ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

- الوكيل حلمي أحمد (١٩٩٩) :" تطوير المناهج "، دار الفكر العربي، القاهرة

- وزارة التربيـة والتعلـيم (٢٠٠٢) " التخطـيط بنظـام الوحدة الدراسية " مجلة رسالة التربية ، مسقط ، العدد الثاني ،نوفمبر .

- وزارة التربيـة و التعلـيم (٢٠٠٣) : " المـؤتمر الـدولي حـول تطـوير التعلـيم الثـانوي " (وثيقـة تطـوير التعلـيم الثانوي) ، مسقط.

- هوانـــة وليـــد (١٩٩٨):"المـــدخل إلـــى المنـــاهج الدراسية" ذات السلاسل،الكويت .

- **Astolfi j.** p. (2001) : “ Eduquer et Former “ , Edi.Siences Humains , Paris.

- **Britt-Mari Bath** (1997) : « L apprentissage de l abstraction « Retz .Paris

-Gardner H .(1997) : “ The unschooled mind : How children think and how schools should teach “ ,New York ;Basic Books.

- **Rey** B. (1998) :” Les competences transversales en question “ E.S.F. Paris .

الفصل الثاني

مداخل جديدة لتطوير مناهج التعليم الثانوي وتطبيقاتها في الدول العربية

الفصل الثاني

مداخل جديدة لتطوير مناهج التعليم الثانوي وتطبيقاتها في الدول العربية

تقديم

تعمل الدول العربية باستمرار وفي سياق ما يعرفه العالم من تغيرات وتحديات ، على تطوير مناهجها وإصلاح خططها الدراسية لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي ، حتى تستوفي كافة المجالات التربوية و مجالات المعرفة و التكنولوجيا و تستجيب لمتطلبات القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية وتبقى في نفس الآن ، محافظة على مقوماتها.

كما عمدت الأنظمة التربوية العربية في إطار مواكبتها للمستجدات التربوية ، على الاستفادة من العديد من النماذج التربوية و تكييفها لتستجيب مع خصوصياتها واحتياجات مجتمعاتها .فإلى أي حد نجحت في ذلك ومواكبة بالتالي الاتجاهات التربوية المعاصرة و التي

أصبحت تقوم أساسا على تفهم جديد للطبيعة البشرية و لتحولات المجتمع، باعتماد نتائج البحث العلمي ؟

و هل قدرت تلك الأنظمة على التحكم في مواءمة مناهجها لهذه المرحلة (مرحلة التعليم الثانوي أو مرحلة التعليم ما بعد الأساسي)، مع متطلبات مجتمعاتها (التنمية، سوق العمل ، تكوين رأس المال البشري ...) ومتطلبات الحداثة وضغوطات العولمة، والاستجابة كذلك ، لاحتياجات المراهقين و الشباب وتطلعاتهم ؟

بطبيعة الحال ، لن نتمكن في هذه الدراسة المركزة ، من الإحاطة بكل هذه الجوانب والتساؤلات، وسنكتفي بالتعريف ببعض المداخل الحديثة ، خاصة المدخل الشمولي و مدخل الكفايات ، ورصد تجارب بعض الدول العربية في توظيفها لتطوير تعليمها ،بما قد يجيب عن بعض تلك التساؤلات ، وذلك من خلال العناوين الرئيسة التالية :

١ – عرض إشكالات تطوير الخطط والمناهج في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بالدول العربية (تحديد مواصفات الخرجين و فعالية البرامج وصلتها بحياة الطلاب واحتياجات مجتمعاتهم المحلية و متطلبات التعليم العالي و سوق العمل...).

٢ – تحليل و مناقشة مداخل "منهاجية" معاصرة وتطبيقاتها في بعض الدول العربية مثل العراق والسعودية والأردن وسلطنة عمان .

٣ – عرض التجربة المغربية في توظيف مدخل الكفايات لتطوير المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية.

٤ – تقديم بعض الاستنتاجات و التوصيات ، توجه التطبيق الأمثل لتجارب تطوير المناهج الدراسية في التعليم الثانوي .

أولا : تطوير الخطط والمناهج الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي بالدول العربية :

١- قضايا وإشكالات تعوق التطوير:

لعل من أهم الإشكالات التي يعاني منها التعليم في مرحلة ما بعد الأساسي في الأنظمة التعليمية العربية ،والتي تكون في العادة وراء سعي هذه الأنظمة باستمرار، نحو الإصلاح والتجديد ، الإشكالات التالية :

- **اختلال التوازن** في أعداد الملتحقين بالفروع الأكاديمية و المهنية من الطلاب ؛ مثل اختلال التوازن بين الشعب الأدبية والشعب العلمية و بين التعليم العام

والتعليم المهني و بين التعليم العمومي والتعليم الخاص ... فكثر الحديث " عن عدم كفاية النظام التعليمي وغلبة التعليم الأكاديمي على حساب التعليم الفني ، وعدم الاستجابة الصحيحة لاحتياجات القطاعات الاقتصادية من القوى العاملة ، وعدم توازن الكفاءات والمهارات التي أخرجتها تلك الأنظمة ، بحيث أدت إلى بطالة الخريجين في اختصاصات معينة و أبقت على النقص في اختصاصات أخرى "(مركز دراسات الوحدة العربية ،١٩٩٥ ص.٢٦٧). الأمر الذي يفسر إلحاح مشاريع إصلاح التعليم الثانوي بالدول العربية، على ضرورة تحقيق التوازن المفقود في أعداد الملتحقين بفروع و مسارات التعليم الثانوي الأكاديمي و التطبيقي ، ليتماشى مع احتياجات التنمية .

- **عدم التلاؤم بين مخرجات التعليم ما بعد الأساسي و احتياجات سوق العمل** ؛لذلك تلح العديد من التوجيهات الرسمية على ضرورة مراجعة مناهجه وخططه الدراسية، بحيث تتاح الفرصة أمام طلابه لاكتساب ثقافة مشتركة و كفايات و مهارات أساسية تهيؤهم للتعلم الذاتي و المستمر و التكيف مع الظروف و متطلبات سوق العمل.

- **ضعف القدرة الاستيعابية للجامعات** وغيرها من مؤسسات التعليم العالي ، وعجزها عن احتواء خريجي التعليم الثانوي ؛ مما ينعكس سلبا على أدائه و جودته ويسبب إحباطا لدى طلابه .

- **عدم قدرة عدد من الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي ،على مواكبة برامجه** نظرا لافتقارهم للخلفية المعرفية و المهارية اللازمة للاندماج و التفوق ، على الرغم من تكرار توصيات الباحثين و المسئولين وبيوت الخبرة ، على ضرورة تضافر الجهود للعمل من أجل أن يصل الطلبة تدريجيا في المرحلة الثانوية، إلى مستويات أداء عالمية، خاصة في العلوم والرياضيات و التكنولوجيا . (مكتب التربية العربي لدول الخليج ،٢٠٠٠الرياض، ص.١٢٠).

- **عدم التوافق بين مناهج وخطط التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني والمهني** ، ومن ذلك دعوة مشاريع الإصلاح والتطوير إلى مضاعفة الاهتمام بتطوير أنواع التعليم الثانوي التقني و التطبيقي وتوفير المزايا التي تجتذب الشباب عادة إلى الشكل التقليدي من أشكال الثانوية العامة ،و تأهيل خريجيه للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي وإكساب نظامه مرونة تسمح بانتقال الطلبة منه إلى الأنواع الأخرى والعكس .

- **ضعف أو غياب التدريب الميداني و الأنشطة التطبيقية** خاصة في التعليم الثانوي العام . فعادة ما يعاب على الخطط والمناهج الدراسية كونها مغلقة لا تسمح على سبيل المثال ، بالتناوب بين الدراسة والعمل . ويذهب **عبد العزيز السنبل** (٢٠٠٤ص.٢١١) إلى أن" الجمود يكاد يكون صفة ملازمة للمناهج في الوطن العربي ،

وتركيزها على الكم أكثر من الكيف ، وغلبة الجوانب النظرية دون الجوانب التطبيقية ، من الحديث المكرور، فلا يخلو مؤتمر أو ندوة أو دراسة من الحديث عن هذا الجانب المقلق ".

- كما يعاب على مناهج التعليم الثانوي ومقرراته ، **عدم قدرتها على إشباع احتياجات الفرد الحياتية واحتياجات المجتمع التخصصية** ، ولا تعمل على تكامله ، عدا أنها إجبارية على الطالب أن يدرسها جميعها دون مراعاة لميوله ورغباته وخاصة في التعليم الإلزامي والثانوي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ،٢٠٠٠ص.٦).

- **الحيرة والتردد** بين توحيد و تنويع مقررات التعليم ما بعد الأساسي(الثانوي)أو ما بعد الإلزامي.

لكل تلك الأسباب ،آمنت الدول العربية أن مسألة المناهج والخطط الدراسية وطرق التدريس، من أولويات التغيير والتحديث في مشاريعها التربوية، وسعت مستلهمة أحدث النماذج ومنطلقة من دراسة احتياجات سوق العمل والقوى العاملة ، للعمل على جعل المدرسة الثانوية ، حلقة الوصل الأساسية التي تربط بين التعليم وبين احتياجات التنمية . فهل نجحت في مسعاها ؟ وإلى أي حد تمكنت من الاستفادة من المستجدات وتوظيفها في تطوير التعليم في هذه المرحلة ؟

ذلك ما نرجو المساهمة في تبيان بعض جوانبه في هذه المداخلة ، مع التذكير بأننا لن نعمل على تقويم شامل لتلك الإصلاحات ولن نتمكن ، من الإحاطة بجميع مشاريع وتجارب تطوير المدرسة الثانوية ومناهجها في الوطن العربي ، فهي كثيرة ومتنوعة وتمتد عبر عقود .

٢ - مداخل ونماذج حديثة في تطوير مناهج مرحلة التعليم الثانوي :

سيكون بطبيعة الحال من المستحيل في هذه العجالة، الحديث عن كل التجديدات التي استلهمت في الأنظمة التربوية العربية،وطبقت في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بشكل خاص، لكن وعلى الرغم من ذلك يمكن الإشارة إلى بعضها وربما أهمها،على سبيل المثال ، مع التذكير بأن التجربة العالمية حاليا ، في تطوير مناهج وخطط التعليم الثانوي يمكن اختزالها بنوع من الابتسار ، في١٢مداخلا ونموذجا جديدا و التي يمكن اعتبارها من أهم الخيارات التي أثرت وما زالت تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر، في أنظمتنا التربوية ، سواء على مستوى البحث التربوي الأكاديمي أو في الحياة العملية داخل المدارس .

وقبل ذلك ، نشير إلى أننا نوسع في هذه الدراسة مفهوم المدخل أو المقاربة approach ليشمل كلا من النموذج

model و المنظور paradigme .ونعني به **كيفية النظر (نظر الباحثين أساسا) إلى مشكلة أو جملة من المشاكل ومعالجتها، باعتماد مجموعة من المبادئ النظرية وتبني استراتيجية للعمل** . كما نذكر بأن المداخل (المقاربات)لا تتعارض بالضرورة دائما ،ولا يلغي الواحد منها الآخر ، بل هي أوجه نظر من زوايا مختلفة لنفس الإشكال و قد تتكامل . وبالفعل لاحظنا كثيرا، كيف يستفيد نفس النظام التعليمي ويوظف ، مداخل متعددة عند تطبيقه لمشاريع الإصلاح.

١- التعليم الثانوي الذي يستلهم **المدخل البولي تكني**(Polytechnic) حيث يتوفر تعليم متعدد التقنيات ، كثقافة عامة لجميع الطلاب مع تزويدهم بخبرة عملية أكبر في مشاغل المدرسة ومختبراتها وفي المشاريع في المنطقة. وأصبح هذا التعليم الحل الوسط للإشكال الذي حير فكر المربين طويلا بين تربية العقل ومهارة اليد، أي بين التعليم النظري والتطبيق العملي.و يطبق حاليا هذا المدخل تحت مسميات وأنماط مختلفة في بعض الدول العربية.

والحقيقة أن إدخال التعليم البوليتكني يعد من أهم الإصلاحات التي شهدتها المناهج المدرسية الثانوية، وكانت دول أوربا الشرقية بما فيها دول الكمنويلث المستقلة ، أكثر اهتماما من الدول الأوربية بهذا التغيير ،

لكن سرعان ما انتشرت مناهج التعليم البوليتكني في مدارس أوربا الغربية.

٢- التعليم الثانوي الذي يستلهم **المدخل الشمولي** والذي يدعو ، كما سنرى بقدر من التفصيل في عناوين لاحقة ، إلى توفير كل من التعليم العام والتعليم التقني و التطبيقي ، تحت سقف واحد في "المدرسة الشاملة" ، حيث تنعدم أو على الأقل تضعف ،الانتقائية و الازدواجية و التفريع و حيث يسمح للطلاب باختيار تشكيلة من المقررات التي يميلون إليها.

٣- التعليم الثانوي **التوفيقي** أو **التأليفي** و الذي يقبل مبدأ تطعيم مناهج التعليم العام بشيء من مقررات (محتويات) التعليم المهني فيتخذ طابعا تطبيقيا و عمليا وبالمقابل إغناء التعليم الثانوي المهني و التقني بقدر من الثقافة العامة المستوحاة من المقررات الأكاديمية. ولعل من أحدث أنواع هذا التعليم ، ما يسمى **بمدخل الإعداد التكنولوجي** أو برامج الإعداد التقاني(Technology Programme Preparation./ Tech.Prep/)،كما تعرف هذه التجربة ب" من **المدرسة إلى فرص العمل** " والتي طبقت منذ ١٩٩٥ بالولايات المتحدة الأمريكية ، وتهدف إلى تكامل التعليم الثانوي العام و المهني والفني و ربطهما مع التعليم ما بعد الثانوي (الجامعي والعالي عموما) ،فضلا عن تعزيز الارتباط مع سوق العمل .وتتألف هذه البرامج في العادة من ثلاثة أقسام : ١-المناهج الإلزامية المشتركة

.٢- المناهج التخصصية .٣- مناهج ما بعد الثانوية . وتهدف هذه البرامج والتي عرفت نوعا من الإقبال في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلى معالجة حالة الانفصام الطويل مابين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والفني وتحقيق توازن منهاجي بينهما واعتمدت أساليب متنوعة لتحقيق هذا التكامل من مثل :

- إدخال مواد مشتركة في مناهج كلا التعليمين كالرياضيات والعلوم والحاسوب...

- زيادة المقررات الأكاديمية في المقررات المهنية .

- جعل المقررات الدراسية الأكاديمية أكثر مهنية .

- اعتماد مشاريع متقدمة بدلا من المقررات الاختيارية ، وإلزام طلاب التعليم الثانوي بفرعيه بإنجاز مشروع يتوج المرحلة الثانوية و تتكامل فيه المعارف و المهارات . (**عبد العزيز السنبل** ، ٢٠٠٤،ص.٣٥٥).

كما يمكن أن ندرج تحت هذا النوع التوفيقي ، ما يعرف بالبرامج الثنائية أو **النموذج الثنائي** والذي يركز على عملية التناوب بين المدرسة الثانوية والتدريب في أماكن العمل مما يساعد الطالب على الفهم والعمل معا ، ويضمن له العمل في مكان تدريبه .(**بدر العتيبي** ،مكتب التربية لدول الخليج ،٢٠٠٢ص.٢١).

٤- **مدخل المستويات المتعددة** والذي سنجد أصداء له في بعض الدول العربية مثل سلطنة عمان ، في ثنايا

الخطة الدراسية الجديدة لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي . يهدف هذا التنظيم إلى تقديم العديد من المقررات التعليمية في مستويات متعددة و يدمج الطلاب كل حسب إمكانياته و مستوى التحصيل الذي بلغه ."فلم تعد التربية تتعامل مع كل طلاب الفصل الواحد من خلال منهاج ثابت واحد نظرا للاختلافات الواضحة بينهم ".

طبق المغرب هذا المدخل منذ الثمانينيات بشكل تجريبي في مدرسة واحدة بمدينة الرباط سميت " **ثانوية الأمل**" ، بهدف الرفع من المردودية والفعالية الداخلية للتعليم والقضاء على مظاهر الفشل والتسرب الدراسي. وعرفت التجربة وقتها **بالنظام الكندي** ،حيث كان طلاب الصف الواحد يوزعون في كل مادة دراسية أساسية (اللغة العربية مثلا أو الرياضيات أو الاجتماعيات) ،على ثلاث مجموعات/مستويات (قوي و متوسط وضعيف) بحيث يمكن أن يكون الطالب الواحد وفي نفس الوقت ، ضمن مجموعة الأقوياء في اللغة العربية مثلا ، و ضمن مجموعة المتوسطين في الاجتماعيات ومجموعة الضعاف في الرياضيات ... كما كانوا يدرسون في فترة واحدة فقط، ، صباحية أو مسائية ، في حين تخصص الفترة الأخرى للأنشطة الفنية والثقافية والرياضية والتعلم الذاتي داخل مركز مصادر التعلم. لكن هذه التجربة فشلت و لم تعمم نظرا لكلفتها المرتفعة و للمشاكل التربوية والتنظيمية المترتبة عنها.

٥- **المدخل المتعدد المسارات :** في تقاطع مع مدخل المستويات المتعددة ، تم الحديث في سلطنة عمان أوائل عام ٢٠٠٢ ، في إطار الدراسات التمهيدية لتطوير التعليم ما بعد الأساسي ، عن النماذج الثلاثة لتنظيم خطط ومناهج هذه المرحلة ، كان من بينها **المدخل المتعدد المسارات** الذي يحدد المسار التعليمي الذي سيندمج فيه الطلاب بعد الصف العاشر أساسي ، ويقسمه إلى ثلاثة مسارات : - مسار الإعداد للجامعة – مسار الإعداد للمعاهد العليا – مسار الإعداد للالتحاق بسوق العمل . وللتذكير فقد تم استبعاد هذا المدخل ، في الخطة الجديدة لتطوير التعليم ما بعد الأساسي في السلطنة ، نظرا لتكلفته العالية. كما سيستبعد نموذج "التعليم المستقل المبني على مدخل المدرسة الالكترونية " لكونه يتطلب استعدادات كبيرة في البنية التحتية للتقانة (للمزيد انظر **سناء البلوشي** ،٢٠٠٢ ص.٥٣٤) .

٦- **المدخل المنظومي** و يدعو إلى تنظيم التعليم وفق نموذج النظم(أو الأنساق) و الذي لم نجد له أثرا يذكر في التنظيمات المنهاجية العربية على مستوى الواقع والتطبيق الفعلي ،على الرغم من كثرة الحديث عنه وعن " الإنسان المنظومي" إلى حد التضخم ، في البحوث الجامعية وفي الأدبيات التربوية ، خاصة ما ارتبط منها بمقررات وبرامج إعداد المعلمين وتنميتهم المهنية ، و

سيســـود أساســا كأســلوب لتحليــل الأنظمــة التعليميــة (المدخلات ، العمليات ، المخرجات، التغذية الراجعة ...)

٧- نشطت بموازاة التقدم التكنولوجي ، اتجاهات ودراسات تتناول مختلف أوجه الاستفادة من التكنولوجيا فــي مجــال التربيــة وتوظيفهــا لتحســين أداء المدرســة والمدرسين. فاكتسحت تكنولوجيا الاتصال و المعلوميات مجال التعليم ليس كوسائل فحسب ،بل كأسلوب في التفكير وتنظيم العمل ، فظهر **النموذج التكنولوجي** و الذي لقي عناية كبيرة في الأنظمة التعليمية العربية والتي تسعى ، بشكل عام ، لتوظيف هذا النموذج على نطاق واسع ، خاصة على مستوى التعليم الثانوي كما تسعى إلى رسم استراتيجيات وطنية لنشر ثقافة المعلوميات بين مختلف الأوساط من خلال المؤسسات التعليمية (كما حدث في ســوريا ومصـــر والأردن وبعــض دول مجلــس التعــاون الخليجـي)، وذلـك علـى الـرغم مـن ملاحظـة نـوع مـن التباطؤ، ربما لأسباب اقتصادية ، في استيعاب العديد من الأنظمة التعليمية العربية لتقنيات التعليم الحديثة المرتبطة بالحاســوب وشــبكاته وبرامجــه وتوظيفهــا فــي العمليــة التعليمية .

وللتـذكير فقـد تولـد مـؤخرا عـن هـذا النمـوذج مـا يعـرف بالتعليم المستقل المبني على مدخل المدرسة الالكترونية .

٨- **مدخل القيم** : يميز المشهد التربوي المعاصر ، عودة للاهتمام (ميلاد جديد) سواء على مستوى البحث أو

علـى مسـتوى تطـوير المنـاهج أو الممارسـة العمليـة فـي المـدارس ، بقـيم التربيـة و بعـدها الأخلاقـي ،بمـا أصـبح يعرف ب "**مدرسة القيم**" . بعدما سادت النزعـة التقنيـة والنمـوذج التكنولـوجي فـي التعلـيم، فظهـر مـا يعـرف **بالنموذج الإنساني أو الأخلاقي**.

ولا بأس أن نشير إلى أن مناهج التعليم الثانوي في الدول العربيـة ،تنبنـي أساسـا علـى قـيم وأخـلاق مسـتمدة فـي جوهرهـا مـن الـدين الإسـلامي ومـن التـراث الحضـاري الزاخر للأمـة العربيـة. لكن ونظـرا للظـروف التـي تحياها أمتنا حاليا ولبعض نـواحي النقص والغموض فـي الفلسفة التربويـة السـائدة، فقـد زاد الإلحـاح علـى الاسـتمرار فـي تطعيم المناهج بأهداف تربوية تزيد في ترسيخ قيم العدل و التعـاون والتسـامح ورفـض العنـف وتبنـي قـيم الحريـة ورفـض الاحـتلال والهيمنـة وترسـيخ قـيم الصـدق والإخـلاص وتثمـين العمـل اليـدوي... وغيرهـا . (**محمد الدريج** ، ٢٠٠٤).

٩- **مدخل الكفايات** في طبعتـه الفرانكفونيـة والـذي سيلقى إقبالا في بعض الدول المغاربية خاصة في المغرب (كما سنرى لاحقا) وتونس ، في حين لا زال الحديث عنـه في دول المشرق العربي حبيس برامج إعداد المعلمين فـي كليات التربية ،حيث لا تذكر الكفايات إلا مقترنة بالمعلمين (كفايـات المعلمـين) ولا تسـتعمل للدلالـة علـى مكتسـبات التلاميذ والطلاب إلا نادرا وبشكل عرضي.

وقد عملنا بفضل منشورات سلسلة"**المعرفة للجميع**"، ومشاركاتنا الشخصية في العديد من الندوات والمؤتمرات الإقليمية والدولية ،على نشر هذا المدخل في دول المشرق العربي ليصير نموذجا ، ليس فقط لتنظيم برامج إعداد المعلمين ، بل أيضا لتنظيم وتطوير مناهج التعليم الموجهة للتلاميذ على مختلف المستويات والتخصصات.

وبالفعل فقد خطت المنطقة خطوة أخرى نحو تبني مدخل الكفايات في بناء المناهج الدراسية وتوظيفه في العملية التعليمية ، حيث أوصى المؤتمر الإقليمي المنعقد بمسقط أيام ٢٤/٢٦/٠٤/٢٠٠٥ ، حول موضوع : " تطوير التعليم ما بعد الأساسي في الدول العربية "، **بضرورة توظيف مدخل الكفايات في بناء المناهج .**

١٠ـ **المنهاج المندمج للمدرسة الثانوية** ، يمنح هذا النموذج ، المناطق والمؤسسات والجهات، سلطة (حرية) تعديل ومواءمة مناهج هذه المرحلة ، للاحتياجات والخصوصيات المحلية مع احتفاظها بالأسس المشتركة في المنهاج الوطني العام، شريطة خلق نوع من التوازن بين المستوى الوطني والمستوى الجهوي . ويمكن أن يتشخص هذا النوع من المناهج في مشاريع الشراكة التربوية ، حيث تترك للمؤسسات حرية المبادرة وعقد اتفاقيات تعاون و شراكة مع القطاع الخاص وفعاليات المجتمع المحلي،وتعديل مناهجها الدراسية بشكل مندمج ، بما يساير خصوصياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

ويلبي في نفس الآن احتياجات الطلاب ومتطلبات أسرهم. هذا وقد وجدنا لهذا النموذج بعض الآثار في أنظمة تعليمية عربية، فمثلا تحدد في المغرب نسبة حرية التصرف في المنهاج الوطني بالتعديل وإضافة مواضيع جديدة، و المتروكة جهويا للمؤسسات ، في ١٥ بالمائة.

وللتذكير فنحن بصدد تطوير وتحديث هذا النموذج والذي أسميناه ب (م ٣) ،على اعتبار أن الاندماج المنشود يسير بشكل متواز في اتجاهات متعددة لكنها متقاطعة:

- الاندماج على مستوى المنهاج بمختلف مقرراته(مواده) ومكوناته؛

- الاندماج المنهاجي بين مراحل التعليم وأسلاكه؛

- الاندماج على مستوى المؤسسة والمنطقة(محليا)؛

- والاندماج على الصعيد الوطني(...).(**محمد الدريج**، ٢٠٠٢).

١١- تطوير التعليم الثانوي وفق **مدخل إدارة الجودة الشاملة** : على الرغم من صعوبة تصنيف" إدارة الجودة الشاملة"(TQM) ضمن المداخل أو النماذج ذلك لأنها على قدر من الاتساع يجعلها قريبة من مفهوم **المنظور** paradigme أو التيار current بالمعنى الفلسفي ، فلا بأس من الإشارة إليه نظرا لاكتساحه للمشهد التربوي **كتقليعة** أصبح من الصعب تجاهلها عند الحديث عن المستجدات التربوية.

تسعى إدارة الجودة في التعليم إلى تجويد البرامج و الخطط والتنظيمات الدراسية وجعلها أكثر فعالية ومردودية ... بهدف تحقيق نقلة نوعية في التعليم والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب و إعدادهم بمواصفات تلبي احتياجات التنمية. وفقا لهذا التعريف يجب أن تتضمن الجودة التعليمية ، القيادة و المعلم و المنهاج و طرق التدريس ومصادر التعلم والتقويم و الأنشطة اللاصفية و المباني ... فينبغي لذلك" تحقيق استراتيجية متكاملة لتطوير التعليم ".

تجد هذه الأفكار المستمدة من مبادئ " إدارة الجودة الشاملة" حاليا ، صدى لها في البلدان العربية، خاصة على مستوى التدريس الجامعي و البحث الأكاديمي ونتمنى(يا ريت) أن تجد لها أصداء على مستوى الواقع و التطبيق الفعلي داخل المدارس.

١٢- **المدخل المستقبلي**: نظرا لانتشار أساليب الدراسة المستقبلية ، واستخدامها في معظم مجالات الحياة لما يناسب خصائص القرن الواحد والعشرين ومتطلبات العولمة ، فقد بدأت كثير من الدول المتقدمة إدخال في مدارسها الثانوية ، برامج خاصة تعتمد أنواع التفكير المستقبلي ومناهجه ليستخدمها المتعلم في مستقبل حياته .والتي تتلخص في تكامل المناهج، ربط الجودة في التعليم بالجودة في الأعمال وتبني مفهوم المنهاج المبني على المخرجات في تحقيق جودة التعليم ،و الاهتمام بالابتكارية

والتفكير النقدي والتوقع بدل التكيف مع الواقع الحالي، والتعلم الذاتي والمستمر والتعلم المجدد الذي يناسب المستقبل المتغير وطفرة التكنولوجيا والمعلومات... وبدأنا نسمع ونقرأ في بلداننا ، الدعوات المبشرة بهذا المدخل " إن الدول العربية يتوجب عليها صياغة خريطة مستقبلية لنظامها التعليمي ، تحسبا لآثار العولمة على تكوين وتربية النشء والأجيال القادمة من الشباب "(**حسن شحاتة** ، ٢٠٠٣،ص.٩٣).

* * *

هذه بعض أهم المداخل و النماذج و ربما أحدثها، و التي أصبحت تزين المشهد التربوي المعاصر، وتلهم مخططي البرامج التعليمية ، لتحسين أداء المدارس ومدارس المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، عرضناها عرضا سريعا قبل التوقف للتعريف بمدخلين وهما المدخل الشمولي ومدخل الكفايات وبامتداداتهما في أنظمة التعليم ببعض الدول العربية .

ثانيا :- المدخل الشمولي و تطوير المناهج و الخطط الدراسية:

تعريف :

يعتبر هذا المدخل من أهم المداخل الجديدة – القديمة ،في تطوير المناهج و تنظيم الوحدات والخطط الدراسية، والتي أخذت بها بعض الأنظمة التعليمية العربية قدوة بمثيلاتها في الدول المصنعة ،على الصعيد العالمي .

وهو مدخل قديم جديد ، قديم نسبيا من حيث شروع بعض الدول في تطبيقه منذ الثمانينات من القرن الماضي أو قبل ذلك ، لكنه جديد من حيث التطورات التي عرفها والتطبيقات و التجديدات التي لم تتوقف لحد الآن ، عن استلهام مبادئه بشكل جزئي أو كلي ، صريح أو ضمني .

لكن وعلى الرغم من ملاحظة الانتشار القوي ، عالميا، للنزعة التي تدعو إلى المدرسة الشمولية و التعليم الشمولي و المنهاج الشمولي ،فإننا نلاحظ في نفس الآن اختلافات في تحديد مفهوم الشمولية و ضبط معاييرها ، إلى الحد الذي جعل بعض المهتمين يقترح ضرورة " الحديث عن أنواع مختلفة من الشمولية في التربية inclusive education بدلا من افتراض وجود معنى واحد لهذا

المفهوم . ففي السياق الإنجليزي على سبيل المثال ، وكما يعتقد دايسون (Dyson A.١٩٩٩) ، فإنه من الأكيد عدم توفر معنى مقبول عالميا لهذا المصطلح ولا لغة محددة للشمولية ". وكما يقول فيلر و جيبسون (Feiler ١٩٩٩ and Gibson) ، "الشمولية عمليا مجال كبير التعقيد يتطلب إيجاد تعريف محدد و دقيق ومفصل ، و إلا فإن الخطر يكمن في أن تدعي المدارس أن سياستها شمولية في حين أن العكس صحيح ".(انظر بهذا الخصوص" أعمال المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي" المنعقد في ديسمبر ٢٠٠٢،وزارة التربية والتعليم ،مسقط) الأمر الذي قد ينعكس سلبا على التطبيقات التربوية لهذا المدخل ، ليس فقط في الدول العربية بل حتى في دول المنشأ ذاتها ، حيث يمكن أن تتسلل إلى الأنظمة التربوية، ممارسات وتنظيمات مختلفة وربما متضاربة ، لكن تدعي كلها الانتماء إلى الشمولية .

وعموما و بالرغم من هذه التحفظات، فإننا نقصد **بالشمولية** في هذه الدراسة ، النظر إلى **المنهاج** كما لو كان كائنا حيا ترتبط أعضاؤه ارتباطا وثيقا ، لذا فإن السعي نحو تطويره لابد أن يكون شاملا ، ينصب على جميع جوانبه و العوامل المؤثرة فيه .

كما يتأسس هذا المدخل على النظر إلى الإنسان كوحدة تتفاعل مع محيطها وليس كأجزاء منفصلة عن بعضها و من ثم فلابد من تنظيم المنهاج الدراسي في مقررات

تعليمية تساعد الطلاب على التعامل مع محيطهم كوحدة واحدة ، و يتم تنظيم التعليم حول مواضيع مركزية أو ميادين أو مشكلات أو مشاريع متكاملة بقدر ما تتصل بميول و اهتمامات الطلاب ، تستجيب بنفس القدر لمطالب الجماعات المحلية ومتطلبات المهن وتلبي احتياجات التنمية .

كما ينطلق هذا المدخل من ضرورة القضاء على الازدواجية في التعليم الثانوي والحد من عيوب تشعيبه إلى أدبي و علمي ، وتقليص الفجوة بين النظري و العملي وبين التعليم العام والتعليم التقني و المهني و بينهما وبين التعليم العالي .

على أن الفكرة الرئيسة للمدخل الشمولي تقوم على الرغبة في استيعاب كل طلاب المراحل الأولى في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي(أ و الإلزامي)، وتقديم برامج تتيح لهم الوصول في تحصيلهم ، إلى أقصى درجة تمكنهم منها قدراتهم وميولهم واستعداداتهم .

وجدت هذه الأفكار التي تنطلق من مبادئ الشمولية بدل الانتقائية و النخبوية، صدى لها في تنظيم التعليم ما بعد الأساسي في العديد من الدول المصنعة ،خاصة في أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة و كندا) كما في بعض الدول الأوربية مثل المملكة المتحدة ، فظهرت **المدرسة الثانوية الشاملة** التي تتميز بإسهامها في إحلال مستقبل

أفضل عبر إيجاد تجانس اجتماعي وأنظمة أكثر نجاعة و فعالية.

ظهور وانتشار المدرسة الثانوية الشاملة :

يطلق غالبا على مدارس المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية " المدارس العليا" High Schools ، على اعتبار أنها المرحلة التالية للمدارس الابتدائية .وتتنوع هذه المرحلة بأنواع من المدارس فهناك المدارس الثانوية الممتدة عموديا والمدارس المهنية والمدارس الثانوية الشاملة وغيرها، و يبقى هذا النوع الأخير النمط الأكثر انتشارا في التعليم الثانوي الأمريكي .

"مدة هذه المدارس الثانوية الشاملة ، أربع سنوات (١٤-١٨سنة) تعقب المرحلة الابتدائية وتقدم لطلابها برامج متنوعة (أكاديمية - فنية- علمية) لمواجهة احتياجات وميول الطلاب من ناحية و إعدادهم سواء للتعليم العالي أو إعدادا مهنيا ، فضلا عن أنها تعمل على صهر طلابها في بوتقة واحدة، الأمر الذي من شأنه تحقيق التماسك القومي ووحدة المجتمع". (**محمد عليمات** ،٢٠٠٤ ، ص.٢٧٢).

كما تتميز المدرسة الثانوية الشاملة في شكلها المتطور عن المدرسة الانتقائية - النخبوية ". إن نظام تعليم ثانوي شامل هو الذي يعطي قيمة أكبر لإتاحة الالتحاق به

وبالتعليم العالي ، من لدن أكبر عدد ممكن من الشباب " .فمن الضروري، كما صرح المدير العام السابق لليونسكو (١٩٩٨) **فردريكو مايور**Frederico Mayor ،توفير فرص أكثر للتعليم كمظهر من مظاهر العدالة الاجتماعية و كجزء من الرفاهية و التقدم القومي " .

ولا بأس من التذكير بخصوص عوامل انتشار الفكر التربوي الشمولي ، بأن أعمال اليونسكو كان لها بالغ الأثر في بلورة هذا المدخل وتطويره والدفع به نحو التطبيق في العديد من الأنظمة. من تلك الأعمال على سبيل المثال ، **إعلان سلامنكا** (١٩٩٤) والذي ينص مبدأه الخامس على " أن المدارس الاعتيادية ذات التوجهات الشمولية هي أنجع طريقة لمحاربة التمييز واستحداث مجتمعات منفتحة وبناء مجتمع شمولي و تحقيق التعليم للجميع ".(اليونسكو ٢٠٠٠).

الخطط الدراسية الشاملة للتعليم الثانوي :

كما ظهر ما سيعرف **بالخطط الدراسية الشاملة للتعليم الثانوي** والتي تم اعتمادها في العديد من الدول مثل اليابان و أستراليا و اندونيسيا ،و يتم تنفيذها على أساس تشجيع الاستعمال المرن و الفعال للمواد وتضمين المقرر الدراسي الشامل،تجارب غنية بدلا من المواضيع الدراسية الضيقة للمقرر التقليدي ، بحيث يضم مواد إجبارية و أخرى اختيارية وبحوث ومشاريع و أنشطة متنوعة تناسب كل الطلاب وتنسجم مع مختلف الاتجاهات ، تعمل

كلها بشكل متزامن و متكامل و شمولي ، على إكساب الطلاب المعرفة الأساسية في نفس الوقت وتنمية مهاراتهم في جوانب الحياة العملية .

" وبهذا المفهوم تكون هناك مدرسة ثانوية واحدة ولكنها تتمشى مع قدرات واستعدادات و ميول كل الطلاب ، و بالتالي لا تكون هناك ازدواجية في التعليم الثانوي " (**حلمي الوكيل** ،١٩٩٩، ص.٩٤) .

كما يسعى هذا التنظيم المؤسسي و" المنهاجي"الحديث، إلى ربط الدراسة بالحياة ، و يكون ذلك من خلال بعض المقررات و الأنشطة التي يقوم بها الطلاب ، فتتحرر المدرسة ومناهجها و خططها الدراسية من عملية تلقين المعلومات الجافة،وتصير المعرفة العلمية و الخبرات التعليمية أكثر ارتباطا بحياة الطلاب و المشكلات التي تواجههم في واقعهم المعيشي، بشكل يقودهم بفعالية ، إما إلى متابعة دراستهم الجامعية إذا رغبوا فيها ،أم إلى الالتحاق بسوق العمل .

كما يوفر بناء المناهج بشكل تكاملي ، تنمية قدرات الطلاب على النظرة الشمولية التي تنمي لديهم الفهم الوظيفي للمادة العلمية و مهارات التفكير التركيبي و الإبداعي و اتجاهاته العلمية و أسلوب حل المشكلات .

تطبيق المدخل الشمولي في الأنظمة التعليمية العربية

أما في الدول العربية واسترشادا بمبادئ هذا المدخل وبما عرفته تنظيماته ومناهجه من تعديلات وتطورات ، فقد تم تبني، ضمنيا أو صراحة ، مشروع **المدرسة الثانوية الشاملة** سواء في صيغته الأصلية أو في صيغته المطورة ، في بعض الأنظمة التعليمية العربية وخاصة في العراق وفي السعودية. مع الإشارة إلى أن هذه التطبيقات ستعرف في بعض الأحيان، تحت مسميات كثيرة ، مثل " **المدرسة الثانوية الموحدة** " أو " **المدرسة الثانوية المطورة** " أو "**المرنة**"أو " **المنفتحة** " أو"**مدرسة المستقبل** "...

كما تم الشروع في تطبيق **المقرر الدراسي الشامل** في مدارس التعليم الثانوي العامة وذلك أواخر القرن الماضي في كل من البحرين و الأردن و غيرهما . و منذ عهد قريب و في سلطنة عمان بالتحديد، ، تم توظيف العديد من مفاهيم المدخل الشمولي في صيغته المتطورة ، حيث تم على سبيل المثال ،إلى جانب استلهام مدخل المستويات المتعددة، إلغاء نظام التشعيب في التعليم ما بعد الأساسي

(الصفين ١١و ١٢) كإجراء استراتيجي لإحداث **مدرسة ثانوية متطورة** ولاستكمال حركة إصلاح التعليم وتتويج إحداث نظام التعليم الأساسي .

المدارس الثانوية الشاملة في العراق:

في العراق قامت وزارة التربية منذ أوائل التسعينات من القرن الماضي ، بتجريب هذا النمط الجديد (في طبعته الأولى) لتنظيم التعليم الثانوي ، فأحدثت إلى جانب المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية المهنية ، نظام المدارس الثانوية الشاملة،كأحد البدائل لمواجهة مطالب خطط التنمية الاجتماعية و الاقتصادية . وهذا النمط من المدارس يجمع بين الدراسة الأكاديمية النظرية و الدراسة المهنية و التطبيقية ، إذ تضم طلابا من مختلف القدرات والاستعدادات ومن مختلف الأحوال الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية . وتشتمل المدرسة على أنواع من النشاط التربوي ومن مواضيع الدراسة وميادين التدريب تلائم اختلاف الطلاب في القدرات والاستعدادات وفي الأصول الثقافية والاجتماعية .

وتم تنظيم هذا النوع من المدارس التجريبية وفق نظام المدارس الثانوية الشاملة كما طبقت في بداية نشأتها في بعض الدول الغربية ، على مستويين متوسط وإعدادي يمتد كل منهما لثلاث سنوات .

وتعنى الدراسة المتوسطة بأسس المعرفة و المهارات و الاتجاهات و تمهد لمواصلة المتخرجين للدراسة الإعدادية أو الانغمار في الحياة العملية عند الحاجة. كما تعنى الدراسة الإعدادية بدورها بتنمية أسس المعرفة و المهارات والاتجاهات وتنوعها و تمكين الطلاب من حظ أكبر من التخصص فيها ،تمهيدا لمواصلة الدراسات العليا أو الانغمار في الحياة العملية (**جمال مزعل** ، ١٩٩٤ ص.١٦٦).

تجريب المدرسة الثانوية الشاملة في السعودية :

في المملكة العربية السعودية ، تم تجريب نظام التعليم الشامل أول الأمر في ثانوية اليرموك والتي عرفت باسم المدرسة الثانوية الشاملة وبعد عشر سنوات من ذلك قامت وزارة المعارف بتطوير ذلك النظام في ما سيعرف **بنظام التعليم الثانوي المطور**. لكن وتحت ضغط العديد من مشكلات التطبيق ، تم الرجوع للعمل بالنظام الثانوي التقليدي المعمول به حاليا والذي يتشعب فيه التعليم إلى مسارين : أكاديمي و تطبيقي .(وزارة المعارف ، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٦).

ولا بأس أن نتوقف قليلا و بالرغم من تلك التطورات ، عند بعض مميزات نظام التعليم الثانوي الشامل كما طبق في السعودية، من خلال إدخال العديد من الإجراءات لعل من أهمها :

تحديد المتطلبات الإجبارية و الاختيارية و الأنشطة في ضوء الإمكانيات المتاحة ،تحديد متطلبات النجاح في كل مادة و النسب المقررة لأعمال السنة و الامتحانات النصفية و النهائية ، اختيار البرامج والمقررات و الكتب الدراسية ،اختيار المدرسين الصالحين لهذا النوع من المدارس مع تدريبهم على القيام بالمهام الجديدة الموكولة إليهم .

كما تم تطبيق في بعض هذه المدارس وخاصة في المدرسة الثانوية الشاملة بكل من الرياض ومكة المكرمة ، نظام الساعات المعتمدة ، الأمر الذي اقتضى وضع المتطلبات الدراسية في صورة ساعات معتمدة مع تحديد عددها بالنسبة لكل مادة و في كل فصل دراسي ، و تحديد نظام التسجيل و الحذف و الإضافة و نظام التحويل من شعبة لأخرى و تحديد تقديرات ودرجات المواد الدراسية و النسب المخصصة لأعمال السنة و الامتحانات النصفية والنهائية ، حساب المعدلات الفصلية والتراكمية ، تحديد دور المرشد وغيرها من الإجراءات التطويرية... مما اعتبر وقتها ، خطوة جريئة في تطبيق مستجدات المشهد التربوي العالمي .(عن"دليل المدرسة الثانوية الشاملة "، وزارة المعارف ،الرياض، سنة ١٣٩٥).

ولعل أهم الأهداف وراء إدخال تلك التجديدات على الخطط الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي ،محاولة التصدي لمشكلات هذا التعليم و جعله يعد الطالب إعدادا

شاملا متكاملا باعتباره قاعدة للدراسات الجامعية وفي نفس الوقت استثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية.

نماذج جديدة في تطبيق مبادئ المدخل الشمولي

مثال من سلطنة عمان :

وفي **سلطنة عمان** يتم حاليا ، تطبيق شكل متطور من الخطط الدراسية الشاملة، في الصفين ١١و١٢من مرحلة التعليم ما بعد الأساسي ، تجعله قريبا في بعض تنظيماته و مضامينه، من المدرسة الثانوية الشاملة في صيغتها المتطورة ،على الرغم من عدم الحسم من طرف المصالح المركزية بوزارة التربية و التعليم، في استعمال هذا المسمى أو غيره من المسميات لوصف "مرحلة التعليم ما بعد الأساسي" ،وعلى الرغم من استمرار التوازي مابين التعليم الأساسي و التعليم الثانوي العام والتعليم الفني و المهني . ويتمثل ذلك التطبيق في إدماج مكونات وتوظيف مفاهيم و إجراءات تربوية تجديدية سنعمل على اختصارها في العناوين التالية:

مكونات الخطة الدراسية الجديدة :

تتكون هذه الخطة الدراسية إجمالا ، من ثلاثة مكونات رئيسة وهي :

١- مجموعة **المواد الأساسية** ، يدرسها جميع الطلاب .

٢- مجموعة **المواد الاختيارية** ، يختار منها كل طالب المواد التي تتناسب و ميوله واستعداداته .

٣- **مشروع الطالب** و الذي يهدف إلى إكساب الطالب **كفايات** محددة ترتبط بميوله واهتماماته مثل كتابة بحث عن موضوع معين أو إعداد مشروع في مجال محدد ، ويبدأ الطالب في ذلك منذ الصف الحادي عشر ليقدمه في نهاية العام الدراسي للصف الثاني عشر .

إجراءات الخطة الدراسية ومقتضياتها التنظيمية :

- إلغاء نظام التشعيب ؛

- تحديد الخطة الدراسية من حيث : المواد الأساسية وعدد حصصها (سواء تلك التي يدرسها جميع الطلاب أو التي يختارون منها) وهي :

-الثقافة الإسلامية،-اللغة العربية ،-اللغة الإنجليزية ؛

-العلوم (فيزياء أو كيمياء أو أحياء)؛

-الرياضيات (أ- الرياضيات البحتة ، ب- الرياضيات التطبيقية)؛

-الدراسات الاجتماعية (تاريخ أو جغرافيا)؛ -الحاسوب -الرياضة المدرسية؛ -الفنون التشكيلية .

و من حيث المواد الاختيارية وعدد حصصها الأسبوعية ...

كما تحدد هذه الخطة الجديدة والتي شرع في تطبيقها بداية العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٤(بناء على القرار الوزاري رقم ٢٠٠٤/٨٣) و التي من المؤمل أن تسهم في التقريب بين الخطة الدراسية التي سيتم اعتمادها بشكل نهائي لنظام التعليم ما بعد الأساسي و بين التعليم العام ، نقول ، تحدد هذه الخطة **المقتضيات التربوية و التنظيمية** على النحو التالي :

- بنهاية الصف العاشر و بعد إطلاع الطالب وولي أمره على الدليل الذي يوضح الخطة الدراسية و أمثلة عن المواد المطلوب دراستها في التخصصات المختلفة ، يختار المواد التي يرغب في دراستها في الصفين ١١و١٢.

- تترك الفرصة أمام الطالب ليختار المواد التي تتناسب مع ميوله .

- يسمح للطالب بتغيير رغبته خلال أسبوعين كحد أقصى ووفق الإمكانيات المتاحة بالمدرسة .

- يلتزم الطلاب بالمواد الاختيارية التي يرغبون في دراستها على مدار الصفين ١١و١٢، بحيث يحسم الطالب خياراته منذ الصف العاشر .

- يدرس الطلاب ثمان مواد أساسية و مادتين اختياريتين في الصف الحادي عشر .

- يدرس الطلاب سبع مواد أساسية و مادتين اختياريتين في الصف الثاني عشر.

- طغيان المواد العلمية على الأدبية في قائمة المواد الاختيارية ، الأمر الذي يتوقع معه توجه الشريحة الكبرى من الطلاب نحو المواد العلمية.

المبررات العلمية والتربوية للخطة :

تقدم الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية و التعليم بسلطنة عمان ،مزايا و مبررات تطوير الخطة الدراسية لمرحلة ما بعد التعليم الأساسي (الصفين ١١و١٢) هذا التطوير الذي سيحولها في اعتقادي الشخصي إذا ما أحسن تطبيقها ، إلى نوع أصيل من المدرسة الثانوية الشاملة وسيبعدها في نفس الآن، عن المدرسة التقليدية- الانتقائية. من تلك **المزايا و المبررات** نذكر ما يلي :

- مراعاة التوجهات العالمية في مجال التعليم العام ؛

- الاستفادة من المستجدات التربوية و توظيف أحدث المداخل في تطوير الخطط والمناهج الدراسية،بعد تعديلها وتكييفها لتستجيب لخصوصيات المجتمع العماني ؛

- إعادة النظر في السياسات المتبعة لتخطيط مخرجات المرحلة الثانوية ،خاصة بعد ثبوت بشكل علمي ، عدم جدوى نظام التفريع والتشعيب (أي تقسيم الطلاب إلى علمي و أدبي) الذي لم يعد يتناسب ومتطلبات التنمية البشرية واحتياجات المجتمع العماني الذي شهد و يشهد، تطورات متلاحقة في شتى مجالات الحياة؛

- جعل مدارس التعليم الثانوي الحالية ،بعد تطويرها ، تستجيب بفعالية أكبر لمتطلبات السوق و إيجاد قدر من التوافق لتجاوز عجز العديد من خريجي هذه المدارس الثانوية العامة، عن الاندماج في سوق العمل بسبب ضعف خبراتهم ومؤهلاتهم ؛ و نذكر بهذا الصدد، بأن بعض مقررات الخطة الجديدة في نظام التعليم ما بعد الأساسي ، تلح على **التربية المهنية وإعداد الطالب لسوق العمل** من منطلق معرفي و مهاري ، مثل مقرر التربية الحياتية ومشروع الطالب ... كما نذكر بإلحاح الخطة على ضرورة إدخال خدمات **التوجيه المهني** واعتبارها من الخدمات الأساسية التي تقدم في المجتمع المدرسي، في انسجام مع تبني السلطنة"استراتيجية تجديد وتطوير التعليم ليؤهل المتعلم للاستمرار في التعليم ، أو التدريب أو الالتحاق بسوق العمل"؛

- الحرص على امتلاك خريجي المدارس الثانوية الشروط والمؤهلات الكافية لولوج الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي ؛

- إيجاد نوع من التوازن في الإقبال على مجالات التعليم العالي و سد احتياجات السلطنة من الكفاءات ذات التخصصات العلمية ؛

- زيادة الكفاية الداخلية لنظام التعليم و تخفيض نسبة الرسوب و التسرب نتيجة التحاق الطالب بقسم لا يرغب فيه؛

- الرفع من نسبة الالتحاق بالقسم العلمي ، وذلك نظرا لانخفاض هذه النسبة إلى أقل من ٤٠% بالمقارنة مع نسبة الملتحقين بالقسم الأدبي في نظام التشعيب الحالي والتي تتجاوز ٦٠%. " (وزارة التربية و التعليم ، ٢٠٠٤ ، مسقط)؛

- تفريد التعليم و العناية بالفروق الفردية و مراعاة ميول التلاميذ و قدراتهم ، نظرا لكون هذين الصفين (أي ١١و١٢) معبر التلاميذ إلى فرص الحياة المختلفة.
وبخصوص هذه الأهداف التربوية على وجه التحديد ، نشير إلى أن الوثائق الرسمية المنظمة للخطة الجديدة ،الصادرة مؤخرا (مارس ٢٠٠٥) عن وزارة التربية والتعليم بالسلطنة ، تتحدث وبعد استبعادها **لمدخل المسارات المتعددة** (نظرا لتكلفته العالية) ، و التعليم

المستقل الموجه على **مدخل المدرسة الالكترونية**(لكونه يتطلب استعدادات كبيرة في البنية التحتية للتقانة) ، تتحدث عن أهمية الأخذ بخيار **المستويات المتعددة** ، لكن فقط في مواد العلوم والرياضيات ، وعن أهدافه ومنها :

- "ضمان الحد الأدنى من المعرفة العلمية و الرياضية اللازمة لمخرجات هذا النظام ، على النحو الذي ينسجم ومتطلبات سوق العمل والدراسات الجامعية..."؛

- " ضمان توفير الفرص الدراسية الجامعية لمخرجات هذا النظام حيث توفر المستويات التخصصية (**المستوى الأول**) لهذه المواد ، فرص الدراسة في الكليات العلمية كالعلوم والهندسة والطب وتوفر المستويات العامة (**المستوى الثاني**) لهذه المواد فرص الدراسة في الكليات الأخرى كالتجارة والتربية والكليات التقنية...".

* * *

وإجمالا ، " فإن تطبيق هذه الخطة الدراسية الجديدة يراعي التوجهات الدولية المعاصرة في تطوير برامج التعليم في الصفوف العليا من التعليم العام (مرحلة التعليم ما بعد الأساسي) وينسجم بصفة خاصة مع العديد من المبادئ التي تنطلق منها المقاربة الشمولية للتعليم ، وخاصة ما ارتبط منها بإكساب الطلاب مهارات علمية و عملية تساعدهم في مشوارهم المستقبلي" . (وزارة التربية والتعليم ، مارس ٢٠٠٥، مسقط).

ثالثا : مدخل الكفايات و تطوير مناهج التعليم الثانوي:

أسس ومنطلقات :

ظهر هذا المدخل الذي يدعو إلى توظيف الكفايات في بناء المناهج وإعادة تنظيم الخطط الدراسية، في العديد من الدول الغربية و في مقدمتها فرنسا وبلجيكا ، حيث يكتسح حاليا معظم المجالات التربوية و جوانب الحياة المدرسية . وسينتقل منها إلى بعض الدول العربية التي ارتبطت لفترة طويلة بالتقاليد التربوية الفرنسية وبحركات التجديد في الدول الفرانكفونية ، مثل المغرب وتونس .

وقبل استعراض التجربة المغربية في تطبيق هذا المدخل الجديد و الذي يعتقد أنصاره أنه الوريث الشرعي لمدخل التدريس بالأهداف التربوية وخاصة الأهداف السلوكية ،سنقدم بعض المبادئ التي تميزه و تشكل أسس العمل به في مناهج التعليم و في المنظومة التربوية بشكل عام، ليس فقط كأسلوب في تأهيل المعلمين ، كما جرت العادة بذلك في العديد من الأنظمة التعليمية العربية ، بل أيضا وربما في الدرجة الأولى ، لتوظيفه كاستراتيجية لتعليم الطلاب في جميع المراحل التعليمية و كأداة لتنظيم مناهج التعليم وخاصة مناهج مرحلة التعليم ما بعد الأساسي :

١ـ العقلنة والترشيد و الابتعاد عن العشوائية و الارتجال في التعليم والتعلم وعن الفاقد في الجهد والوقت والمال.

٢ـ ضرورة الاندماج المنهاجي :

أـ اندماج وتكامل المقررات، بحيث تتمحور مقررات مختلفة حول نفس الكفايات؛ فالقدرة على التواصل ،على سبيل المثال ، هي في البداية كفاية لغوية ، لكن التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية وغيرها، تساهم كلها في إنماء الكفاية اللغوية و كفايات التواصل بشكل عام ؛

ب ـ اندماج أسلاك وحلقات التعليم؛

ج ـ اندماج المنهاج بالواقع ومتطلبات المجتمع واحتياجات الأفراد.

٣ـ الإلحاح على الانتقال من منطق تعليمي إلى منطق تكويني .و التخلص بالتالي من النموذج التقليدي الذي يولي أهمية قصوا للمعلومات والمحتويات العلمية والمعرفية على حساب المهارات و الأهداف التربوية الأخرى.

٤ـ الشمولية والتكامل في النظر إلى شخصية المتعلم ، والتخلص بالتالي من التقسيم المفتعل لشخصية الإنسان (معرفي ـ وجداني- حسي حركي) ، والتخلص أيضا من نموذج التدريس بالأهداف السلوكية- الإجرائية ، الذي يقوم على منطق التجزيء والتفتيت .

٥- صلاحية نموذج الكفايات ليس فقط لتأهيل المعلمين بل لتعليم الطلاب أيضا، و التخلص من الازدواجية في التكوين :

تكوين خاص بالمعلمين ويتأسس على مدخل الكفايات،

وتكوين خاص بالطلاب وينطلق من نموذج التدريس بالأهداف .

٦- صلاحية الكفايات ليس فقط لإعداد الفرد لمهنة واحدة ومحددة بل لتزويده في نفس الآن، بالقدرة على التحول والتكيف مع التغيرات (Rey B. 1998).

تعريف الكفايات :

الكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتوظيفها قصد مواجهة موقف أو مشكلة وحلها في وضعية محددة.

هذا وإذا كان مفهوم الكفاية ارتبط في بداية ظهوره وانتشاره ، بمجال التشغيل والمهن وتدبير الموارد البشرية في الإدارات وبشكل خاص في المقاولات، فإننا نقترح أن يتسع هذا المفهوم ليغطي كافة التغييرات التي ستصيب ليس فقط العمال والمهنيين و الموظفين (ومن بينهم المعلمين) بل الطلاب أيضا أثناء تواجدهم في المدرسة في

جميع مراحلها، بحيث لا يبقى مدخل الكفايات قاصراً على إعداد الأطر المهنية بما فيها أطر التربية و التعليم، بل ينبغي أن يتحول هذا المدخل إلى أداة لتنظيم المناهج الموجهة للطلاب وتنظيم الممارسات التربوية في المنظومة التعليمية. ذلك أننا نجد أن نفس المبررات التي يتم اعتمادها عادة في الدعوة إلى توظيف الكفايات في المجال المهني، تبقى صالحة لتبرير دعوتنا لاعتماد هذا المدخل في الحقل المدرسي وفي إطار علم التدريس، خاصة وأن النموذج التقليدي أصبح عاجزاً الآن عن حل العديد من المشكلات العالقة في الحقل المدرسي . إن الكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو السلوكي أو الوجداني. (**محمد الدريج**،٢٠٠٤ ص.١١٥).

إن التدريس الذي يتأسس على **مدخل الكفايات**، لا يتناول شخصية الفرد تناولا تجزيئيا ، كما يفعل المدخل السلوكي في تحديد الأهداف والذي يفتت الشخصية إلى أجزاء (المعرفي و الحسي الحركي و الوجداني) و يشتت النشاط التربوي إلى أهداف سلوكية-إجرائية . إن الكفاية تيسر عملية تكيف الفرد مع مختلف الصعوبات و المشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل على العكس من ذلك، فإن تضافر مكونات الشخصية، أي المعرفة والمهارات والاتجاهات و القيم، هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على

الانـدماج وفـي نفس الآن مواجهـة المسـتجدات والتغلب على التحديات.(**محمد الدريج**، ٢٠٠٤،ص.٢٨٣).

خصائص الكفايات :

قلنـا بـأن الكفايـة هـي تركيبـة (تشكيلة) مـن قـدرات و مهارات واتجاهات مهما تمكن الفرد منها وانتظمت في شخصيته ،إلا وأصبح في مقدوره توظيف ما يلائم منها للتكيف مع الوضعيات الجديدة ومواجهة مختلف المواقف و المشكلات و إيجـاد الحلـول المناسـبة لهـا .و مـن هـذا المنطلـق تبـرز للكفايـات خصـائص و مميـزات لعـل مـن أهمها :

١- **التركيب** : الكفاية الواحدة يمكن أن تتألف من تشكيلة غير متجانسة من المعارف و المهارات و القدرات العقلية والخطاطات الحسية ....إن الكفاية غير منسجمة من حيث العناصـر التـي تتـألف منهـا و لكنهـا منسـجمة مـن حيـث النتيجـة المسـتهدفة . ولعـل هـذه الميـزة هـي التـي تمـنح مفهوم الكفايـة إمكانيـة تجـاوز التقسيم المصـطنع لشخصـية الإنسـان إلـى مـا هـو معرفـي و حسـي- حركـي ووجدانـي ، والـذي سـقطت فيـه العديـد مـن التصـنيفات خاصـة منهـا المتأثرة بالسلوكية من مثل مصنف بلوم للأهداف التربوية.
(Perrenoud Philipe 2002).

٢ ـ **المرونـة** : كما أن ما يميز الكفايات وخاصـة الكفايـات الممتدة (المستعرضـة) هي مرونتها بحيث يكون باستطاعة

الفرد تحويل مجال الاستفادة منها ،أي تطبيقها في سياقات جديدة ومختلفة عن السياقات التي اكتسبها فيها. فالفرد قد يكتسب **"القدرة على شرح بعض المسائل الحسابية مثل الجمع والطرح"** في دروس الحساب، لكنه عندما يستطيع نقل هذه القدرة من الإطار الضيق الذي اكتسبها فيه إلى إطار آخر أوسع، تكون القدرة قد ترسخت لديه ككفاية ممتدة ،أي خارج السياق الذي ارتبطت به في أول نشأتها في فكره ووجدانه.

٣- **التكيف**: الكفايات تعني إقدار المتعلم أو المتدرب على أداء مهام و توظيف مكتسباته من خلال وضعيات و لحل مشاكل، أي إقداره في نهاية المطاف على التكيف و الملاءمة و الفاعلية. إن الكفايات تنظيمات لمكتسبات الفرد السابقة ، يتحكم فيها الفرد ليوظفها بفاعلية في وضعيات معينة و ذلك بانتقاء المعارف والمهارات و الأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه. (**عبد الكريم غريب**، ٢٠٠٢).

٤- **الطبيعة اللولبية**: كما تتميز الكفاية بطابعها اللولبي ، فهي تشكيلة من العناصر ، منها ما هو مكتسب الآن و منها ما تم اكتسابه في حصص ومواقف وتجارب ماضية ، عناصر تتجمع شيئا فشيئا و بشكل تدريجي (تصاعدي من الأدنى إلى الأعلى و بشكل لولبي تراكمي) لتمكن صاحبها من التحكم في بعض الوضعيات و المواقف و

المستجدات. وهكذا فإن الكفاية لا تتوقف عن النمو لدى الفرد سواء خلال تعليمه و تكوينه أو خلال حياته المهنية.

توظيف مدخل الكفايات في تطوير مناهج التعليم الثانوي

التجربة المغربية :

نقدم فيما يلي تجربة متميزة لمراجعة المناهج التربوية بتوظيف **مدخل التدريس بالكفايات**، وهي التجربة التي شرعت وزارة التربية الوطنية في المملكة المغربية في تطبيقها على المؤسسات التعليمية منذ العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

ولعل من أهم المبادئ التي استرشدت بها الوزارة لإرساء هذا المدخل، نذكر:

* الانطلاق في مراجعة المناهج من مواصفات و كفايات التخرج التي تنظم العملية التربوية وليس من المضامين،و الانسجام والترابط بين تلك الكفايات والقيم والتي تعزز بعضها البعض في المسار التكويني.

* التكامل بين الأسلاك التعليمية والحقول المعرفية المكونة للمواد و المجزوءات Modules (التعبير المغربي

للدلالة على المقررات و الوحدات المتكاملة) ، وانفتاح المواد بعضها على البعض؛

* التدرج عبر المراحل الدراسية بما يراعي قدرات المتعلمين وطبيعية المواد و المجزوءات(المديولات) ، ويأخذ هذا التدرج شكل سلم للارتقاء من درجة التحسيس والاستئناس إلى درجة الاكتساب، فالترسيخ والتعميق كدرجة عليا.

على قاعدة هذه المبادئ العامة، وانسجاما معها،أكدت وزارة التربية الوطنية، (الرباط، أبريل ٢٠٠٢) على الترابط العضوي بين مختلف أنواع القيم (قيم العقيدة الإسلامية - قيم الهوية الحضارية - قيم المواطنة - قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية) وبين مختلف أنواع الكفايات (الاستراتيجية - التواصلية - المنهجية - الثقافية - التكنولوجية). وهذا ما يجعل من القيم و الكفايات مداخل أساسية وصالحة لمراجعة المناهج وبناء البرامج وإنجازها.

التوجهات التربوية العامة لهذه التجربة :

تنطلق الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج المدرسة المغربية عموما والمدرسة الثانوية على وجه الخصوص ، من:

* العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج؛

*وضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في:

- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم، تقوم على معرفة ذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه؛

- إعداد المتعلم لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها؛

- إعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته.

* استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي كما تراعي العلاقة التربوية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي؛

* اعتماد مبدأ التوازن في التربية والتكوين بين مختلف أنواع المعارف، ومختلف أساليب التعبير (فكري، فني،

جسدي)، وبين مختلف جوانب التكوين (نظري، تطبيقي، عملي)؛

و لتفعيل هذه التوجهات التربوية العامة، فقد تم اعتماد مجالي الكفايات والقيم كمدخل لمراجعة مناهج التعليم وتم تحديد اختياراتهما على النحو التالي :

اختيارات في مجال الكفايات:

يعتبر مدخل الكفايات في مراجعة المناهج عموما ومناهج التعليم الثانوي على وجه الخصوص ، اختياراً ملائماً حسب المشرع المغربي يناسب التوجهات التربوية العامة التي أصبحت المدارس الثانوية تتبناها على الصعيد العالمي .

ويمكن أن تتمحور تلك المراجعة حول الكفايات المحورية التالية: (الكتاب الأبيض ، الجزء الأول ،وزارة التربية الوطنية، الرباط ، ٢٠٠٢).

- **الكفايات الاستراتيجية؛**
- **الكفايات التواصلية؛**
- **الكفايات المنهجية؛**
- **الكفايات الثقافية؛**
- **الكفايات التكنولوجية.**

والتي يقدم الجدول أسفله، تعريفاً لها من خلال أمثلة تشخيصية من المجال التربوي:

تستوجب معالجة **الكفايات الاستراتيجية**، في مناهج التربية والتكوين، تنمية مجموعة من القدرات عند المتعلمين تتمثل في: - معرفة الذات والتعبير عنها؛ - التموقع في الزمان والمكان؛ - التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛ - قدرات تتمثل في تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع. وحتى تتم معالجة **الكفايات التواصلية** بشكل شمولي في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تؤدي إلى: - إتقان اللغة العربية والتمكن من اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية؛ - التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛

- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

وتستهدف **الكفايات المنهجية** من جانبها بالنسبة للمتعلم اكتساب:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

ولكي تكون معالجة **الكفايات الثقافية** ، شمولية في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تشمل:

- شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

- شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

واعتباراً لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصات، ونظراً لكونها تشكل حقلاً خصباً بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستديمة وجودة الحياة،

فإن تنمية **الكفايات التكنولوجية** تعتمد أساساً على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الاحتياجات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

المبادئ و الأهداف التربوية العامة لهذه التجربة:

- ترسيخ الهوية العربية الإسلامية والحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛

- التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛في نفس الوقت وتكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛

- تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف؛ و المساهمة في تطوير العلوم و التكنولوجيا الجديدة؛

- التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛

- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛

- تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات و التفتح على التكوين المهني المستمر.

كما يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للاحتياجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي:

الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛

التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛ الاستقلالية في التفكير والممارسة؛

ممارسة المواطنة والديموقراطية؛ إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛

الإنتاجية و المردودية؛ تثمين العمل والعمل اليدوي والاجتهاد والمثابرة؛

المبادرة والابتكار والإبداع؛ التنافسية الإيجابية؛

الوعي بالزمن والوقت كقيمة في المدرسة وفي الحياة؛

احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الحضاري المغربي.

- اختيارات في مجال تنظيم الخطط الدراسية:

نظراً لكون التعليم الثانوي يأتي مباشرة قبل التعليم العالي ويهيئ له، ونظراً لكون هذا الأخير يعتمد مقاربة البرامج المبنية على المضامين والتخصصات أساساً، واعتباراً لسن تلاميذ التعليم الثانوي، وتوخياً للاستجابة لميولاتهم واتجاهاتهم من خلال تربيتهم على الاختيار، تنظم الدراسة بعد الجذع المشترك، في الأقطاب الدراسية التالية:

قطب التعليم الأصيل؛(يضم شعبة اللغة العربية وشعبة العلوم الشرعية وشعبة التوثيق والمكتبة).

أقطاب التعليم العام والتكنولوجي المهني وجذعها المشترك؛

(والذي يخص جميع شعب أقطاب الآداب و الانسانيات والفنون والعلوم والتكنولوجيات).

قطب الآداب والعلوم الإنسانية؛

(يضـم شـعبة اللغـات والآداب وشـعبة العلـوم الإنسـانية وشعبة العلوم الاقتصادية).

قطـب الفنـون ؛ (و يشـتمل علـى شـعبة الفنـون التشـكيلية وشــعبة التربيــة الموسـيقية و شــعبة الفنــون البصــرية و الوسائطية).

قطب العلوم ؛ (يشتمل هذا القطب على الشـعب التاليـة: - شعبة العلوم والرياضيات ،شعبة العلوم التجريبيـة ، شـعبة علوم الأنشطة الحركية ،شعبة علوم وتقنيات البيئة).

قطـب التكنولوجيـات(ويضـم شـعبة التـدبير المحاسـباتي ، شعبة الهندسة الكهربائية ، شعبة الهندسة الميكانيكية).

ويمكن اعتبار كل قطب (مجال) من هذه الأقطـاب، بمثابـة شعبة (قسم) أو شعبة بعدة اختيارات...ولاستعمال الجسـور الممتــدة بــين الأقطــاب الدراســية فــي التعلــيم التــأهيلي (الثانوي) بمـا يفيـد تربيـة المتعلمين علـى الاختيـار، ينظم كل قطب في ثلاثة مكونات:

- مكون تنـدرج فيـه المجزوءات (المقررات أو الوحـدات) **الإجباريــة** ذات الارتبــاط العضــوي بطبيعــة القطــب، والمنتميـة إلـى المـواد التـي سـتكون موضـوع الامتحـان النهائي الموحد على الصعيد الوطني للحصول على شـهادة الباكلوريا؛

- مكــون تنــدرج فيــه المجــزوءات **الإجباريــة المكملــة** لمجــزوءات المكــون الأول، والتــي ســتكون موضــوع

الامتحان الموحد على الصعيد الجهوي، في نهاية السنة الأولى التأهيلية (السنة ما بعد الجذع المشترك)؛

- مكون تندرج فيه **المجزوءات الاختيارية** ذات الارتباط بمجزوءات المكونين الأولين، أو التي تساعد على تيسير المرور من قطب إلى أخر عبر الجسور، أو على تهيئ ولوج مؤسسات التعليم العالي.

وتقتضي ضرورة تنظيم الدراسة وفق معايير موضوعية تلائم المستجدات المراد إدخالها علي التعليم الثانوي :

تنظيم كل سنة دراسية حسب دورتين من سبعة عشر أسبوعاً على الأقل، أي ما مجموعه ست دورات ، بما فيها الدورة المخصصة للجذع المشترك.

إعطاء نفس الأهمية ونفس الغلاف الزمني لكل المجزوءات كيفما كانت المادة الدراسية التي تنتمي إليها، بما يسمح بإمكانية معادلة مجزوءات المواد المتآخية أثناء الانتقال من قطب لآخر في التعليم التأهيلي من جهة، وباعتماد المجزوءات التي كانت موضوع تعلم ذاتي في إطار مشاريع مؤطرة من طرف الأساتذة من جهة أخرى؛

اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم بما يفيد في الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة وفي ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية؛

إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقييم التكويني الملازم للتعلم والمرتبط عضوياً بالاستدراك ضمن الغلاف المخصص لكل مجزوءة في السلك التأهيلي (أي الثانوي)؛

تخصيص مجالات زمنية للأنشطة الموازية (اللاصفية) ضمن الحصة الأسبوعية. (عن الكتاب الأبيض، الجزء الثالث ، وزارة التربية الوطنية ، الرباط ،٢٠٠٢).

رابعا : خلاصات و توصيات :

قد يكون فيما عرضناه من تجارب في تطبيق بعض المداخل الجديدة لتطوير المناهج والخطط الدراسية والتركيز على مدخلين ، المدخل الشمولي و مدخل الكفايات ، ما يكفي لتقديم أمثلة على أسلوب بعض الأنظمة التربوية العربية في توظيف المستجدات التربوية التي ثبتت جدواها. واستخلاص من تلك الأمثلة استنتاجات و توصيات يمكن أن تساهم في إغناء النقاش ، نستعرضها في النقاط التالية :

١- تتفق مشاريع التجديد و التطوير على ضرورة أن تبقى مناهج التعليم في أنظمتنا بشكل عام ، فضلاً عن تفتحها وسعيها نحو ترسيخ قيم العمل والتعاون والتسامح والسلم... نقول ، تبقى حريصة على مواكبة التحديات التي تتعرض لها الأمة العربية، وفي مقدمتها تحديات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و مواكبة التطورات العلمية و

التكنولوجية، و عدم رفض إمكانية استلهام العديد من النماذج الحديثة ، في مجال تطوير المناهج وإصلاح المنظومة التعليمية برمتها.

فلا أحد ينكر اليوم في عالمنا العربي ، ضرورة تعديل المناهج الدراسية وتطوير الاستراتيجيات التعليمية الملائمة، بحيث تتواءم مع احتياجات العصر الحديث والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يجتاح العالم في مختلف الميادين وقد قدمنا أمثلة كثيرة على ذلك.

٢- لكن لا بد من الإشارة إلى ازدياد عدد الدراسات العلمية التي تنبه من مخاطر فرض الإصلاح واقتباس التجديد في مجال تطوير المناهج ، دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع المستقبل وقابليته للتطبيق .ولن نبالغ حين نقول إن السبب الرئيسي للفشل في التجديد التربوي يعود للنقل أي نقل أفكار ونماذج وممارسات لا توافق دائما خصوصيات الدول المستقبلة وظروفها واحتياجاتها.

٣- إن الحيثيات المرتبطة بالتجديد و التي استطعنا رصدها ، في مجال تطوير مناهج مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في الدول العربية ، مهما تعددت مشاربها و منظوراتها ، تتفق في نهاية التحليل، على ضرورة أن يكون التغيير المنشود في البرامج التعليمية والأهداف التربوية، ذاتياً- داخليا ونابعاً من ضرورات الواقع و احتياجات مجتمعنا وتطلعاته نحو السلم والرقي والوحدة ، وليس مفروضا من الخارج. إن استيراد نماذج لمناهج "جاهزة

للاستعمال" ومحاولة تطبيقها كما هي ، مشروع فاشل من الأساس، فلابد أن يتذكر الذي سيقوم بمهام تخطيط المناهج الجديدة واشتقاق الأهداف التربوية، أن للأمم تاريخها وتراثها ومعتقداتها وكرامتها، في كل ما تبنيه وما تنشده لأبنائها.

٤- ضرورة استحضار المسئولين والممارسين معا في الحقل التربوي ، العديد من المعوقات التي قد تحول دون التطبيق الجيد لمشاريع الإصلاح وتجارب التجديد وفي مقدمتها :

- عدم وضوح المستحدث المراد تطبيقه في فكر المخططين والمدرسين والطلاب ؛

- عدم تمكنهم من المهارات المطلوبة لتطبيق التجديد ؛

- فقدان الدافعية لديهم ؛

- عدم توفر الإمكانيات و الموارد التعليمية الضرورية لإنجاح مشاريع التطوير؛

- تعارض الترتيبات التنظيمية والتشريعات الموجودة مع ما يقتضيه المدخل الجديد ،فمثلا يحتاج التجديد إلى قدر من اللامركزية قد لا تتوفر دائما.

٥- أما **التوصيات** التي نؤمن بضرورة استحضارها كلما رغبنا في تحديث مناهج مرحلة التعليم ما بعد الأساسي و

تطوير خططه الدراسية ، مهما كان المدخل الذي نتبناه ، فنجملها في النقاط التالية : (الكتاب الأبيض ، الجزء الأول ،وزارة التربية الوطنية، الرباط ، ٢٠٠٢).

١,٥- على مستوى الأهداف التربوية العامة :

- ترسيخ الهوية الحضارية العربية- الإسلامية بمختلف مكوناتها وأبعادها وروافدها، مع الانفتاح على منجزات الحضارات والثقافات الإنسانية الأخرى.

- غرس القيم الروحية وتنمية قيم حقوق الإنسان كما ينص عليها ديننا الحنيف والمبادئ الكونية والتربية عليها، إن التربية على القيم تعتبر ركيزة أساسية لكل مدخل يروم مراجعة المناهج والبرامج، وتطوير الخطط الدراسية.

- إشاعة قيم المواطنة وجعلها قاعدة لتنمية شخصيه المتعلم وتربيته على المبادرة والاجتهاد والتنافس الإيجابي، وعلى الوعي بالحقوق والواجبات وتقدير المصالح العليا والجماعية؛

- تنمية الطاقات الإبداعية للمتعلم بتنويع فضاءات التعلم، وبتسخير منهجية التدريس لفائدة الإبداع والابتكار؛

- الربط بين التعلم والتجربة والإنتاج كأفعال و أنشطة تربوية مرتبطة عضوياً يدعم أحدها الآخر.

٢,٥- على مستوى المبادئ الموجهة :

إن مراجعة المناهج والبرامج باعتبارها أداة استراتيجية لتجديد المنظومة التربوية وضمان جودتها ، تتحدد بمجموعة من المبادئ الموجهة لتحقيق التكامل والانسجام، ولترجمة الأهداف المحددة أعلاه، ومن بين هذه المبادئ الموجهة (الكتاب الأبيض ، الجزء الأول ،وزارة التربية الوطنية، الرباط ، ٢٠٠٢).

- الانطلاق عند وضع البرامج من مواصفات التخرج التي تهيكل وتنظم العملية التربوية وليس من المضامين ؛

- الانسجام و التكامل بين والمعارف و الكفايات والمهارات(الفكرية واليدوية) والقيم ، التي تعزز بعضها البعض في المسار التربوي للمتعلمين واعتبارها متراصة عضوياً في مفعولها التكويني؛

- استحضار المناهج والطرق الخاصة بتدريس المواد أثناء بناء البرامج واستثمار البحوث المرتبطة بها مع مراعاة الوظائف الاجتماعية لكل مادة؛

- التكامل بين المراحل والحقول المعرفية والتطبيقات الميدانية... المكونة للمقررات وانفتاح المواد بعضها على بعض؛

- الاستمرارية التي تجعل التكوين مسلسلاً مندمجاً ومنتجاً لتراكمات في مجال بناء المعرفة واكتساب الخبرات وتوظيفها (قدرات قابلة للنقل في وضعيات جديدة)؛

- التوازن بين الطابع التثقيفي / التكويني العام والطابع الوظيفي عبر سائر المواد؛

- مراعاة كون بعض القيم ترتبط بممارسات يتعين التدريب عليها ومعايشتها وليس تعليمها فقط مما يتطلب توفير فرص ذلك من خلال البرامج نفسها من مثل العمل داخل الفصل في شكل مجموعات صغيرة، مع تغيير فضاء الفصل، إتاحة الفرص للتطبيقات العملية داخل المدرسة وخارجها ولإنجاز المشاريع الطلابية.. ...)؛

- التفاعل بين المدرسة والمحيط؛

- مراعاة احتياجات سوق العمل والمقاولات ومتطلبات المهن عند اختيار هذا النموذج أو ذاك؛

- مراعاة القدرة الاستيعابية للجامعات ولمؤسسات التعليم العالي وتطويرها بانسجام مع التنظيمات الجديدة في التعليم الثانوي العام أو المهني وبما يستجيب لمتطلبات المجتمع.

المراجع

-**البلوشي سناء بنت سبيل** (2002) :"تقرير الدراسة الاستشارية حول تطوير التعليم بالصفين١١و١٢في سلطنة عمان " ، ضمن " أعمال المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي " ، وزارة التربية و التعليم ،اليونسكو،ديسمبر ٢٠٠٢ مسقط .

- **الخزرجى عبد السلام** (2000) :" السياسة التربوية في الوطن العربي "دار الشروق ، عمان

- **الدريج محمد** (2000): "الكفايات في التعليم"، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16 الرباط.

- **الدريج محمد** (2002): "الشراكة التربوية في التعليم الثانوي: مشروع المؤسسة نموذجاً"، مداخلة ضمن أعمال المؤتمر الدولي حول: التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل"،

وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان.

- **الدريج محمد** (2004) :" التدريس الهادف " ، دار الكتاب الجامعي ، العين.

- **الدريج محمد** (2004):"تطوير المناهج الدراسية ومستجدات المشهد التربوي المعاصر"، مجلة رسالة

التربية ، العدد الخامس ،سبتمبر ٢٠٠٤، وزارة التربية والتعليم ، مسقط.

- **عبيد وليم و مجدي عزيز إبراهيم** (1999) :" تنظيمات معاصرة للمناهج " (رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين)، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

- **عليمات محمد** (2004):" النظام التربوي الأردني " ، الشروق، عمان، الأردن.

- **العتيبي بدر بن جويعد** (2002) " المدرسة الثانوية الموحدة " صيغة مقترحة للمستقبل ، ورقة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ضمن فعاليات " المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي " ، وزارة التربية و التعليم ، اليونسكو،ديسمبر 2002، مسقط .

- **غريب عبد الكريم** (2001): "الكفايات واستراتيجيات اكتسابها"، منشورات عالم التربية، النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

- **مكتب التربية العربي لدول الخليج** (2000) :"مستقبل العمل التربوي " ، الرياض.

- **مكتب التربية العربي لدول الخليج** (2002):" التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون الخليجي"، دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى ، الدوحة.

- **مركز دراسات الوحدة العربية**، (2002):" التنمية البشرية في الوطن العربي" ، بيروت.

- **مزعل جمال** (1994) :" نظام التعليم في العراق "، جامعة الموصل .

- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** (2000) :" مدرسة المستقبل " ، تونس.

- **السنبل عبد العزيز** (1992) :" نظام التعليم في المملكة العربية السعودية" دار الخريجي، الرياض.

- **السنبل عبد العزيز** (2004) : " التربية والتعليم في الوطن العربي ،على مشارف القرن الحادي والعشرين " ،منشورات وزارة الثقافة ، دمشق.

- **شحاتة حسن** (2003) :"نحو تطوير التعليم في الوطن العربي "، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

- **شحاتة حسن** (2004) :" مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي " ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

- **شوق محمود** (1995) :"تطوير المناهج الدراسية "، دار عالم الكتب ، الرياض.

-**الوكيل حلمي أحمد** (1999) :" تطوير المناهج "، دار الفكر العربي، القاهرة.

- **وزارة التربية و التعليم** (2003) : " المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي " (وثيقة تطوير التعليم الثانوي) ، مسقط.

- **وزارة التربية و التعليم** (2005)- **المديرية العامة للمناهج** ،" المستجدات التربوية في مجال المناهج واستراتيجيات التدريس " (غير منشور)، مسقط .

- **وزارة التربية والتعليم** (مارس 2005) " الخطة الدراسية للتعليم ما بعد الأساسي (الصفين الحادي عشر والثاني عشر) ، وثيقة صادرة عن **مكتب الوزير** (غير منشورة) ، مسقط.

- **وزارة التربية الوطنية** (2002) " الكتاب الأبيض ، الاختيارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية" ، الرباط.

- **وزارة المعارف** (2000) :" مدرسة المستقبل " ، الرياض.

- **اليونسكو** (2000) :" التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية "، القاهرة.

Astolfi j. p. (2001) : " Eduquer et Former " , Edi.Siences

Humains , Paris

Dyson A(دايسون -1999

فيلر و جيبسون Feiler and Gibson (1999)
عن " أعمال المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثـانوي" ،، (ديسمبر2002) ،
وزارة التربية والتعليم ، مسقط.

Perrenoud Philipe : (2002) : « Construire des compétences dès l'école » E.S.F. Issy – les-moulineaux.

Rey B. (1998): « Les Compétences transversales en question ». E.S.F.



أسس بناء المناهج واشتقاق الأهداف التربوية

الفصل الثالث

أسس بناء المناهج واشتقاق الأهداف التربوية

ـ الأهداف التربوية وفلسفة التربية في المجتمعات العربية:

تمهيد:

إذا كانت الغاية القصوى للتربية والتعليم هي خير الإنسان وسعادته وخير المجتمع ورفاهيته، فإن هذه الغاية لا تتحقق كما رأينا إلا بالمرور بمراحل، والتي تتشكل أساسا من المثل العليا والقيم الأخلاقية والاجتماعية التي ينشد المجتمع إشاعتها وترسيخها في الناشئة أطفالا ومراهقين. وهكذا فإنه انطلاقا من تلك القيم والمبادئ السامية وانطلاقا من فلسفة المجتمع بشكل عام، يمكن مبدئيا استخلاص ملامح أو نموذج الإنسان العربي المنشود.

والحقيقة أنه لن يكن من السهل ذلك بمجرد الاعتماد على تحليل منظومة القيم السائدة في بعض الكتب المدرسية. لذا فإننا نعتقد تجاوزاً لأي تقصير وحتى تكتمل الصورة، في ضرورة تحليل مصادر أخرى حتى تتضح الغايات القصوى التي رسمت للمدرسة المغربية والعربية بشكل عام، ومعالم ما تنشده من أغراض. وبالتالي ضرورة

عرض وتحليل الأهداف التربوية من خلال **التوجيهات الرسمية**، والتي ترافق عادة المقررات الدراسية والدلائل التي تصدرها وزارات التربية والتعليم.

مفروض أن الأهداف العامة التي تحددها الوزارات الوصية في المذكرات والمنشورات التوجيهية والدلائل، تعكس تطلعات المجتمع برمته. كما أننا نفترض أن هذه الأهداف تعكس فلسفة المجتمع وثقافته ومثله وقيمه السامية.

إننا نعتقد أن استعراض وتحليل ، بعض الأمثلة من الأهداف العامة المُضَمَّنَة في التوجيهات الرسمية والمنشورة خلال العقود الماضية، يكون لدينا صورة واضحة عن نوايا وتطلعات المجتمعات العربية من خلال المدرسة، وما تقترحه من ملامح إنسان المستقبل. إننا نعتقد أن **نموذج التدريس الهادف** لابد أن يعتني بمثل هذا العرض وهذا التحليل لتطلعات واقعية ومشخصة ومرتبطة بمجتمعات لها خصوصياتها. كما نعتقد أن هذا النموذج لابد له من النظرة الشمولية و إلا فإنه سيفقد هدفيته إذا اكتفى بالتركيز على التقنيات والوسائل ولم يهتم بأغراض التربية وغاياتها. فلابد إذن لتدريسنا، والذي نريده عقلانياً وفعالاً، من أن يكون تدريساً هادفاً، بمقدار ما يهتم بتحديد الأهداف الخاصة والإجرائية بمقدار ما يستنير بالغايات العامة والمواصفات ويهتدي بهديها. وهذه في نظرنا إضافة ضرورية و إلا فإننا سنسقط في التقنية

الضيقة والتي سقط فيها المتطرفون من أنصار نموذج التدريس بالأهداف التربوية وفي مقدمتهم **ماجر**. إن ارتباط التدريس بتطور العلوم والتقنيات وبالتنمية الاجتماعية والاقتصادية وبالتفكير التكنولوجي بشكل عام، لا يعني إغفال الغايات السامية والتي تحدد هويتنا كمسلمين وعرب. إن الانتماء الفلسفي أمر لا مفر منه، ذلك أن الهيكل التعليمي لا يستقيم دون انتماء واضح لمنظومة من القيم ولمبادئ عليا والتي ترتبط في نهاية الأمر وتتكامل لتحقق اكتمال الإنسان والذي يبقى الهدف الأسمى من كل تربية وتدريس.

وقد وجد الحديث عن المبادئ والأسس الفلسفية التي تستند إليها أهداف التربية والتعليم وتكتسب بفضلها بعدها الاجتماعي والواقعي، نقول وجد هذا الحديث في البلدان العربية أصداء واسعة في المجال التربوي وفي بناء المناهج واشتقاق الأهداف بشكل خاص.

أما عن الأسس التي تستند إليها الأنظمة التعليمية بشكل عام ، في اشتقاق الأهداف التربوية العامة لمناهجها الدراسية ، حتى تكتسب بفضلها بعدها الإجتماعي والواقعي فهي كثيرة. وقد كان **لهربارت سبانسر** Harbart Spencer الفضل في انطلاق اتجاه تفصيل الأهداف العامة. فقد ذكر في مقال له تحت عنوان "أي المعارف أكثر قيمة؟"، خمسة أنواع من العمل الإنساني تعد عماد المثل

العليا وعماد الأهداف التربوية العامة للمنهاج الدراسي، وهي:

حماية النفس، وتوفير ضروريات الحياة وتربية الأطفال وتهذيبهم ورعاية العلاقات الاجتماعية والسياسية السليمة، ثم أنواع النشاط التي يملأ بها الفرد أوقات فراغه.

هذا وستتوالى التعديلات على هذه الأسس الخمسة وستبذل الجهود لجعلها أكثر تنظيماً وأدق تفصيلاً.

كما ظهرت محاولات لربطها بخصوصية المجتمعات المحلية، كما هو الحال لدى **جميل صليبا** والذي يحدد الأسس التي يجب أن تبنى عليها المثل العليا وخاصة تلك التي تجد جذورها في المجتمع العربي، في مجموع الصفات المشتركة التي ينبغي أن يتحلى بها المواطن العربي في العصر الحديث والتي يمكن أن نستلهمها في اشتقاق غايات التربية وأهداف التدريس مثل "صفات الإيمان بالعقل ومتانة الخلق وصحة البدن وإيمان بالله وبالوطن وميل إلى الحرية والتعاون واستمساك بفكرة العدل والمساواة، واعتزاز بالتراث العربي وإيمان بالقومية العربية (**ج. صليبا**، ١٩٦٧).

هذا ويحصر **صليبا** تلك الأسس في خمسة أنماط:

1- **الأساس الفردي**: ويعنى أن التربية يجب أن تهدف إلى تكوين الشخصية الإنسانية الحرة والمتكاملة تكاملا إبداعياً. وأن التعليم يجب أن يهدف إلى تنشئة أفراد أقوياء

الأجسام، مثقفي العقول، حسني الأخلاق. إن الأساس الفردي لأهداف التربية يتطلب منا غرس محبة الحق والخير والجمال في نفوس طلابنا، وهذه صفات متصلة بمبدأ أعم منها، وهو مبدأ التفاؤل.

2- **الأساس الاجتماعي**: ويعنى أن التربية يجب أن تلبى حاجيات المجتمع وأن تعد التلاميذ إعداداً اجتماعياً يحبب إليهم التعاون والتكافل والعدل والنظام والتقدم ويعرفهم بحقوقهم و واجباتهم، ويعتقد جميل صليبا، أن ذلك يتطلب العمل بجميع الوسائل على خلق مجتمع ديمقراطي يقدس الحرية والمساواة ويعتمد على العلم في تحرير الأفراد وما إلى ذلك.

3- **أما الأساس الاقتصادي**: الذي يجب أن نستند إليه في تربيتنا فيعني أن التربية يجب أن تؤدي إلى تنشئة مواطنين منتجين يعرفون بيئتهم. "فإذا كانت الثورة الفرنسية قد نشرت فكرة المواطن الصابر الذي يعرف حقوقه و واجباته ويفهم مبادئ الحرية والأخوة والمساواة... فإن الثورة الصناعية غيرت هذه المفاهيم، ودعت إلى إعداد العامل الفني المنتج الذي يعرف كيف يستغل خيرات بلاده، وكيف يستخدم العلم والصناعة لتحسين حياة الإنسان".

أما نحن العرب فقد آن لنا أن نجعل مناهجنا التربوية متفقة وحاجات الإنتاج. ذلك أن بين التربية والتنمية الاقتصادية علاقة وثيقة. فكما يعمل الرخاء الاقتصادي على تقدم

التربية كذلك تعمل التربية على تقدم الاقتصاد. فمن واجبنا إذن أن نوفق بين أهدافنا التربوية وحاجاتنا الاقتصادية، وأن نربط المدرسة بالعمل والحقل الزراعي، وأن نوجه التعليم توجيها عمليا يجمع بين استغلال موارد الطبيعة وتنمية الصناعة وتحسين مستوى الحياة.

4- أما الأساس الرابع الذي يجب أن تستند إليه التربية، فهو **الأساس القومي** ويعني إعداد جيل عربي محب لوطنه معتز بتراثه، مؤمن بقوميته، مخلص لوحدة أمته.

5- أما الأساس الخامس للتربية فهو **الأساس الإنساني العام**، ويعنى أن المثل العربي الأعلى يتطلب من الأفراد والجماعات أن يتصفوا بجميع الكماليات الإنسانية ويصادقون جميع آمال المحبة للسلام ويسهمون في تقدم الحضارة لإعلاء كلمة الإنسان وصيانة القيم الإنسانية.

6- هذا ونعتقد من جهتنا في ضرورة إضافة أساس سادس إلى هذه الأسس التي اعتبرها جميل صليبا مصادر لتعيين المثل العليا واشتقاق أهداف التربية في المناهج الدراسية ، وهو **الأساس الديني**، إن الدين والإسلام بخاصة، ينطلق من مبدأ الموازنة بين الدين والدنيا، بحيث لا يطغي أحدها على الآخر، يقول الله ﷻ في سورة القصص (الآية ٧٧): **" وابتغ فيما ءاتك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا"** .

ومعنى هذا الأساس أن على التربية أن تهدف إلى تنشئة الأطفال والشباب على معرفة الدين وحسن الخلق وإقامة الشعائر وإقامة الروابط والعلاقات الطيبة بين أفراد المجتمع واحترام الناس. كما تعنى توجيههم، فضلا عن النواحي الأخلاقية والروحية، إلى عنايتهم بالعلم والمعرفة وعنايتهم بالعمل والإنتاج والاستفادة من الخيرات لإسعاد أنفسهم وإسعاد مجتمعهم.

في البداية لابد من الإشارة إلى أن هؤلاء المؤلفين يعتقدون أن أية استراتيجية تربوية، لا يمكن أن تنطلق دون سياسة تربوية محددة المعالم وأن هذه السياسة التربوية لا تستقيم بدورها دون مثل عليا ومبادئ اجتماعية متميزة للمجتمع العربي. كما يلاحظون أن كثيراً من السياسات التربوية المعمول بها في الأقطار العربية، فضلا عن افتقادها السند الفلسفي المتميز فهي لا يتوفر لها الشمول والتكامل ولا هي مشفوعة في الغالب بتحديد مجالات العمل وموجهاته، التي تكشف عن قابليتها للتطبيق في الواقع، وهى في أغلب الحالات موضوعة حيثما وجدت من منطلقات قطرية (محلية) ضيقة.

ولذلك يرى مؤلفو "الاستراتيجية" أن هناك حاجة ملحة إلى اقتراح بعض المثل العليا أو المبادئ الرئيسية لتكون منطلقا لفلسفة اجتماعية تربوية متميزة والتي نفتقدها، والتي تكون بدورها منطلقاً للسياسة التربوية وأساساً لاستراتيجية تربوية شاملة.

ويمكن تلخيص مبادئ "الاستراتيجية" على النحو التالي:

1- المبدأ الإنساني: ويشمل من بين دلالاته، تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع وفي نظام الوجود عامة. وتمكين المتعلم من تطوير شخصيته من جوانبها الروحية والفكرية والوجدانية والجسمية و الاجتماعية بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة. وتبصيره بحقوقه و واجباته وتمكينه من الاعتماد على جهوده الذاتية (وهذا المبدأ قريب مما سماه صليبا بالأساس الفردي).

2- المبدأ الديني: ويعنى هذا المبدأ عناية التربية بترسيخ الإيمان بالله في نفوس المتعلمين. وعناية التربية بما أقره الإسلام من القيم الإنسانية وتنشئة المتعلمين على الأخلاق الفاضلة وعلى المحبة والتعاون والسعي في خير المجتمع ومن اجل تماسكه وقوته وتمكينه من البناء والتعمير.

3- المبدأ القومي: إن من أهداف التربية إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه المتمثل لشخصيته القومية. ذلك أن الولاء للمجتمعات المحلية إنما يكون على خير حالاته إذا كان في إطار ولاء قومي ووحدوي وفي إطار العمل العربي المشترك.

4- المبدأ التنموي: اعتبار التنمية الشاملة وما تستدعيه من ترابط الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع واعتماد بعضها على بعض، ومشاركة المواطنين جميعهم وانتفاعهم منها على شرعة

التعاون والمساواة - هي الصيغة الحديثة لتقدم المجتمع وتحقيق الرفاهية القائمة على وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع فيه. وتأكيد العلاقات المتبادلة بين التربية وبين منظومات النشاط المجتمعي الأخرى وبينها وبين التنمية عامة. (واضح أن هذا المبدأ يوازي الأساس الاقتصادي عند صليبا).

5- المبدأ الديموقراطي: ومن بين مدلولاته المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون وفي تكافؤ الفرص وتنمية المواهب والكفاءات وتقدير كرامة الإنسان واحترامها. وتنمية التعاون والتكافل بين المواطنين وتمكينهم من المساهمة في خير المجتمع وفي اتخاذ القرارات في الشؤون العامة وفيما يتصل بشؤونهم في الحياة. وتنظيم المجتمع تنظيماً مستنداً إلى إدارة الجماهير مؤديا إلى ما يكفل مصالحها والاعتماد على الشورى في ممارسة السياسة والإدارة.

6- مبدأ التربية للعلم: أن تعنى التربة بترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً ومحتوى، فكراً وتطبيقاً، وبالتالي أن يجعله جانباً من الثقافة العامة وأساسا للحياة وللتنمية الشاملة في الوطن العربي.

وأن تسهم التربية في تطوير البحث العلمي. وأن تسهم في إرساء أسس التكنولوجيا في الوطن العربي باعتبارها تطبيقاً للعلم في مجالات الحياة، وان تستند التربية ذاتها إلى أسس علمية.

7- مبدأ التربية للعمل: ويعني اهتمام التربية بالربط بين الفكر والعمل باعتبارهما جانبين رئيسيين في الخبرة الإنسانية. واعتبار العمل على تعدد أنواعه العملية والفكرية والاجتماعية ركيزة للتربية وجانباً رئيسياً في محتواها وأساليبها. وإدراك أن العمل جانب على غاية من الأهمية في حياة الإنسان.

8- مبدأ التربية للحياة: إدراك أن التعلم قائم في صميم حياة الإنسان وأنها إنما تتطور وتَغْتَنِي به وأنه إنما يجدي كلما اتصل بالبواعث الأصيلة للحياة وبحاجاتها المتجددة باستمرار. واعتماد التربية على خبرات إنسانية مستمدة من واقع الحياة وتوثيق صلاتها بالمجتمع وجعلها وسيلة لاستثمار خير ما فيه ولتنقيته وتمكينه من التطور باستمرار.

9- مبدأ الأصالة والتجديد: تعنى الأصالة التمسك بخير ما في الماضي من أصول تدل على العراقة والذاتية والابتكار وتصلح لاعتمادها في الحياة. أما التجديد فيعنى تنمية الجهود الذاتية والتي تتميز بالجدة والابتكار وتواكب تغير مطالب الحياة، وهكذا تكون التربية بناء على هذا المبدأ مطلة على المستقبل بقدر محافظتها على الذاتية وما في التراث من أصول ايجابية، في نفس الوقت وقدرتها على تجديد الأهداف والأساليب بتجدد الحياة.

10- مبدأ التربية للإنسانية: ويعنى تقوية لدى المتعلم العربي الشعور بالانتماء للإنسانية ووحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه. والعمل من أجل التفاهم والإخاء بين

الشعوب ومن أجل السلام العالمي والعمل من أجل التعاون الدولي (**محمد أحمد الشريف**، ١٩٧٩).

وكخلاصة لما تقدم نقول، بأنه و بالإضافة للمثل العليا التي نتبناها في تربيتنا و الأسس والمبادئ التي ننطلق منها في اختيارنا لتلك المثل وفي تعييننا للمقاصد ، لا بد أن نكتسب رؤية واضحة تيسر الربط بين الأهداف الجزئية (الخاصة) باعتبارها وسائل وبين الأهداف العامة باعتبارها غايات قصوى لكل تربية و لكل تعليم. وأن ندرك أن الأهداف الجزئية تابعة للقيم والمثل السامية، ومتى تغيرت، تغيرت الوسائل اضطرارا وليس العكس. فإذا أردنا مثلا أن تكون غاية التربية تنمية الكمال الإنساني في كل فرد، وجب علينا أن نتخذ كل الوسائل وفي اتساق كامل لتنمية لدى الفرد جميع ملكاته.

وإذا قلنا إن غاية التربية هي بلوغ الحياة السعيدة وان تجعل الفرد أداة سعادة لنفسه ولبني جنسه، وجب علينا أن نحدد شروط السعادة الفردية والجماعية و مقاييسها وأن ننطلق منها لتحديد أهدافنا الخاصة والإجرائية بحيث تؤدي هذه إذا تحققت في انسجام وتكامل إلى إيجاد تلك الشروط.

على أن المثل العليا هي بدورها، رغم ما تتصف به من تمنع ودلال ومن سمو وتعال، ورغم مصدرها الروحي والذي يجعلنا ننشدها دون كلل ولا ملل، رغم كل ذلك فإن

جذورها ضاربة في التاريخ الحضاري للمجتمعات، إن المثل التي ينبغي أن ننسج على منوالها في تربية أبنائنا لابد أن تستخلص من صَميم حياتنا وان تصل ماضينا بحاضرنا، وأن تتوجه بكل ثقة وتفاؤل نحو المستقبل. إن تاريخنا هو انكشاف مستمر وتبلور دائم للأفكار والمثل العليا والتي تتجلى كنوع من النداء. وكما يقول **هيجل Hegel** " إن تاريخ البشرية هو تمظهر مستمر وتجلي أبدي للروح المطلقة". وهكذا فإن المثل العليا هي في حاجة مستمرة إلى أن تتأيَّن (من الآن) وتَتَحَّين (من الحين) فتصير بالنسبة للواقع نقطة الانطلاق ونقطة الوصول.

كما لاحظنا من دراستنا لقوائم الأهداف العامة للتربية في البلدان العربية، أن عناصر التشابه والاتفاق أكثر من عناصر الاختلاف والفرق، فيما يخص الأسس والمثل العليا ومنظومة القيم، وتتمثل هذه العناصر الموحدة في المبادئ التالية:

المبدأ الديني: العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.

المبدأ القومي: العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهات نحو المستقبل، وحاجات الفرد العربي ومطالب نموه.

المبدأ الوطني: الاعتزاز بالوطن والاستجابة لاحتياجات المواطن ومطالب نموه الخاصة والمرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب النمو في مجتمعه المحلي.

المبدأ العالمي: اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضراً ومستقبلاً والانخراط في الحضارة الإنسانية والتوجه العالمي.

ولا بأس أن نلاحظ بخصوص هذا المبدأ الأخير، أن الأنظمة التربوية العربية كثيراً ما كانت تربط بينه وبين مبادئ التعاون والتسامح والتفتح والتي كانت تتشخص في العديد من الأهداف التربوية من مثل:

- اكتساب اللغات الحية؛
- مواكبة روح العصر؛
- تعزيز ثقة الفرد بالآخرين وقدرته على التعاون معهم.
- الانفتاح على حضارات أخرى وعلى ثقافات الشعوب وتدعيم مبدأ التعاون بين الأمم والشعوب المختلفة على أساس من العدالة والمساواة وعدم الاعتداء والاحترام المتبادل (...).

ملامح الإنسان المنشود
في مناهج التعليم العربية

ننتقل الآن لاستنتاج ملامح الإنسان العربي المنشود انطلاقاً من تلك الأسس والمبادئ و الأهداف التربوية.

إن الإنسان العربي الذي تسعى المدرسة العربية وما تتضمنه من مناهج ، مبدئياً وبشكل عام، إلى إعداده هو إنسان:

1- مؤمن بالله معتز بإسلامه متسلح بوعي ديني وعقيدة راسخة وإيمان ثابت. متسلح بقومية إسلامية ومؤمن بالقيم الروحية والأخلاقية ومتحرر من الخرافات والشعوذة رافض لجميع أشكال الخنوع والتواكل.

2- وطني معتز بوطنه ويساهم في تقدم بلاده وازدهارها وله حس اجتماعي يعرف ماله وما عليه من حقوق وواجبات تجاه وطنه وأمته، ويقدم المصلحة الوطنية العليا على مصلحته الخاصة.

3- مستعد لتحمل المسؤولية والقيام بواجباته بصدر رحب وعزيمة قوية. يعتمد على نفسه وله كامل الثقة فيها، ميال لتطوير ذاته وتنمية ملكاته وتثقيف ذاته.

4- مؤمن بعروبته متمكن من اللغة العربية مسيطرة على تراكيبها لفظا وكتابة، متذوق للآداب العربية الرفيعة شغوف بتاريخ الأمة العربية وحضارتها وتراثها.

5- متفتح على العالم وعلى حضارات الشعوب الأخرى وعلى الإنسانية جمعاء، ميال إلى التعاون والتعايش والتسامح. له من الطلاقة في اللغات الأجنبية مثل الإنجليزية والفرنسية ما يمكنه من ذلك، وهو إلى جانب أصالته وحفاظه على تراث بلاده وعلى ما في تقاليدها من محاسن، فإنه متطلع نحو التغيير ومواكبة مستجدات العصر ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي. متهيئ للمستقبل بكل ملكاته وجوارحه.

6- يتصف بروح الابتكار والإبداع وتجنب التقليد الأعمى، له من القدرة على إعمال الفكر واتخاذ المواقف والمبادرات الشخصية. متدرب على أساليب النقد والبحث وإبداء الحكم الشخصي ومواجهة الإشكاليات والمواقف المستجدة.

7- يتصف تفكيره بالموضوعية والوضوح والدقة كما يتصف بالنظرة الشمولية، ويتخذ من الأسلوب العلمي منهجاً في التفكير وفهم الظواهر ومعالجة الأمور. كما يتميز بدقة الملاحظة وسداد الرأي.

8- أما ثقافته وتكوينه بشكل عام، فيكون موجها للعمل والمساهمة في الإنتاج والتطوير وله من المهارات الفكرية

واليدوية ما يجعله قادرا على إنجاز المهام المنوطة به بكل دقة وفعالية.

9- سليم البنية الجسمية، له من المعارف والعادات ما يكفي للحفاظ على صحته وسلامة بيئته الاجتماعية والطبيعية. كما تتوازن فيه متطلبات جسمه بمتطلبات روحه.

10- متفتح يقبل الحوار والمشورة ويؤمن بالديمقراطية والشورى وحرية الرأي ، يعشق الحرية ويرفض الهيمنة.

هذه إذن ملامح الإنسان العربي الأمثل، الإنسان الذي تنشده المدرسة العربية من خلال النوايا والأهداف التربوية وما وراءها من مبادئ وقيم ، والمعبر عنها بصراحة في مختلف المناهج الدراسية. وبطبيعة الحال هناك فرق ما بين النية والعمل. وهذا الفرق هو الذي يمثل حجر الزاوية الذي ينبغي العمل على تجاوزه وتجاوز الهوة التي تفصل ما بين الإعلان عن الأهداف العامة (النوايا) وبين تشخيصها فعليا وعمليا في الممارسة التربوية داخل المدرسة (الهوة ما بين الفكر والواقع) ذلك الفرق هو الذي يمثل الهاجس الأكبر لنموذج التدريس الهادف خاصة في مدخله المعتمد على الكفايات بدل الأهداف الإجرائية.(نراجع بهذا الخصوص : محمد الدريج ،" **التدريس الهادف** ، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات ، دار الكتاب الجامعي ، العين، ٢٠٠٤).

ومفروض مبدئياً أن من أهم انشغالات هذا النموذج، في نظرنا على الأقل، هو تسهيل الانتقال والعبور من الغايات والأهداف العامة إلى الأهداف الخاصة و الكفايات والقدرات. فبعدما يتم الاتفاق (بشكل أو بآخر) على التوجهات العامة والمبادئ السامية والتي يتم اختيارها كما أسلفنا بناءً على العديد من العوامل والمتغيرات، تأتي مرحلة اشتقاق أهداف التربية وغاياتها انطلاقاً من تلك المبادئ (المثل العليا والقيم..). وبعدها تأتي الخطوة الموالية والتي تكمن في الانتقال، وبناء على مجموعة من القواعد والشروط، من الأهداف العامة إلى الكفايات والقدرات التعليمية. أي الانتقال إلى أهداف تعليمية تكون أقرب إلى متناول المدرس وتشخص في سوك الطالب وفي إنجازه والتي يساهم بفضلها في وضع لبنات لتشييد صرح المجتمع المنشود.

إن نموذج التدريس الهادف مطالب بالدرجة الأولى بأن يأخذ بيد المخططين وبيد الممارسين حتى تتم عملية العبور في أحسن الأحوال وأن يتم الانتقال بعقلانية ودرجة عالية من الفعالية ودون هَدر أو ضياع.

- ملاحظات واستنتاجات عامة:

نرى من الحق الإشارة إلى بعض الملاحظات والاستنتاجات العامة حول طريقة صياغة الأهداف التربوية ومحتوياتها، وهى في معظمها أهداف خاصة بالمرحلتين الأساسية والثانوية من التعليم مسطرة في

البرامج والتوجيهات الرسمية في الأنظمة التربوية العربية:

1- من أهم الملاحظات، وانطلاقا من المنظور الجديد للتدريس والذي يدعو إلى تحديد الأهداف ووضوحها، هي أن معظم الصياغات الواردة في التوجيهات الرسمية هي صياغات غامضة وفضفاضة. ولكننا نعتقد أن ذلك الغموض ليس عيباً في حد ذاته والأهداف العامة لم تكن كذلك أي لم تكن عامة إلا باعتبارها قابلة لأكثر من فهم وأكثر من تأويل. وهذا ليس عيباً العيب هو التوقف عند " **فويل للمصلين** " ،إذ لابد بعد اختيارنا للأهداف من أن نعمل على تحديد معناها وتبيان مقاصدها باعتبارها مصدراً ملهماً في اشتقاق الأهداف التعليمية الخاصة، ولا يمكننا أن نستبعدها بدعوى الغموض والعمومية. فبقاؤها ضروري كموجه يلهم نشاطنا التربوي برمته. إن استبعادها يعني أننا لن نبقى في النهاية سوى أمام حصيلة من الأفعال الإجرائية والجمل السلوكية الفارغة من أية دلالة على مستوى الاختيارات والمبادئ العامة وعلى مستوى الفلسفة التربوية بوجه عام.

إننا نعتقد أنه من الضروري الاحتفاظ بالأهداف العامة من بداية تدريسنا إلى نهايته، باعتبارها موجهاً لسلوكنا التعليمي وحافزاً لنشاطنا التربوي وهادياً للعملية التعليمية في جميع مكوناتها. ولابد من الاحتفاظ بمثل هذه الصياغات:

"المواطن الصالح"، "الروح القومية"، "التمسك بالدين" "التفتح عل الحضارات"، "الفكر النقدي"، "الوعي الديموقراطي"، "الحس الاجتماعي".. وغيرها مما يجعلنا مرتبطين باستمرار بأصولها والمتمثلة في الأسس والمبادئ والقيم الموجهة لفلسفة التربية وللنظام التعليمي برمته.

ذلك لأنه وعلى مستوى المثل والمبادئ والقيم السامية لابد من استعمال مثل هذه الصياغات، لكن المهم هو أن نحرص دائماً، في خطوة لاحقة، على تحديد مضامينها انطلاقاً من فلسفة المجتمع وانطلاقاً من تاريخنا وحاضرنا وتطلعاتنا نحو المستقبل. فعندما نقول على سبيل المثال. "المواطن الصالح" فلابد أن نرفقها بعدد من التحديدات من مثل: "المعتز بدينه وعروبته والمحب لوطنه، والذي يعمل جاهداً على رقيه وازدهاره". أو كأن نقول: "المواطن الصالح هو المعتز بقوميته العربية والذي يضحي بالغالي والنفيس من أجل وحدة العرب وازدهارهم ورفاهية مجتمعاتهم".. أو "المواطن الصالح هو القادر على تنمية مواهبه وتفتح ملكاته حتى يصير عضواً يساهم مساهمة فعالة في بناء المجتمع الجديد" أو "المواطن الصالح هو المتشبع بقيم تهدف لتنمية علاقات إنسانية مبنية على التسامح والاحترام المتبادل والتعاون المثمر". وغير ذلك من التحديدات.

بطبيعة الحال، قد نجد من يعارض مثل هذا التوجه ويعتقد أنه ليس من المستحب مثل هذه التحديدات، إذ كلما بقيت الأهداف عامة كلما بقى المجال واسعاً أمام اجتهاد المدرسين وتأملهم واستعمال خيالهم لتضمينها بمواقفهم الشخصية وتطلعاتهم، في إطار حرية الرأي والتعددية واختلاف الثقافات الفرعية وتباين وجهات النظر. هذا غير صحيح خاصة عل مستوى المبادئ العامة والاختيارات الأساسية والمثل العليا، فلابد على هذا المستوى من التحديد والاختيار والاتفاق على أرضية مشتركة للعمل والتفاهم والتعاون، إننا نعتقد أن التدريس لا يمكن أن يكون محايداً. إن التدريس دائماً نشاط هادف.

2- من الملاحظات التي يمكن استنتاجها من الصياغات المنتشرة للأهداف التربوية، هي انعدام التصنيف فيها وخلوها من الترتيب والتبويب. فكثيراً ما لاحظنا تردد هدفين أو أكثر في جملة واحدة. كأن يتحدث الهدف الواحد عن تنمية التفكير وشحذ ملكة التذوق وتسليح التلميذ بالحس السليم. فتتضمن الصياغة الواحدة أكثر من هدف مثل: "العمل عل التثقيف الذاتي وتحمل المسؤولية والنهوض بالوطن".

إننا نعتقد أنه وتوخياً للدقة والوضوح، من الأفضل تبني مبدأ للتصنيف نتبعه في جميع البرامج والتوجيهات: كأن نصنف على سبيل المثال الأهداف الفردية تحت عنوان وضمن عنوان آخر نضع الأهداف التي ترتبط بالأساس

الاجتماعي، وبعدها تلك التي تندرج ضمن الأساس الاقتصادي أو القومي أو الديني أو الإنساني وهكذا.

أو نقوم بتنميط الأهداف حسب التوجه الجديد (أي حسب نموذج التدريس الهادف) فنقول - الأهداف العامة - الأهداف النوعية أو الكفايات - الأهداف الإجرائية. أو نصنفها حسب الجانب المستهدف في الشخصية كأن نقول هذه أهداف عقلية - معرفية، وهذه أهداف انفعالية - اجتماعية، وتلك أهداف حسية - حركية... الخ.

هذا وقد لا ينعدم من يرفض هذه الملاحظة، ويعتقد أنه لا يمكن أن نحاسب قسم البرامج في فترة ما، على عدم إطلاعه على هذا التيار الجديد أو عدم معرفته ببلوم، "إننا لو فعلنا سنكون كمن يحاسب هارون الرشيد على عدم استعماله للسيارة في تحركاته، أو كمن يحاسب السندباد البحري عل عدم استخدامه للباخرة في مغامراته، فهي لم تكن موجودة في وقتهما"، هذا صحيح بشكل عام. ولكن ما يمكن أن نحاسب عليه قسم البرامج هو عدم استعانته بالعقل والمنطق في ترتيب أهداف برامجه وتوجيهاته، والعقل أعدل قسمة بين الناس وموجود منذ وجود سيدنا آدم عليه السلام. طبعاً، ليس من اللازم تصنيف الأهداف وتبويبها وفق هذه الصنافة أو تلك أو وفق هذا المنظور أو ذاك، ولكن لابد من ترتيبها وفق بعض المقاييس المنطقية وبعض المعايير المحددة والمعروفة سلفاً.

3- على أن السمة الطاغية على الأهداف كما ترد في العادة ضمن البرامج الرسمية ،هي التي تتمثل في انعدام الانسجام، والذي يتجلى على الشكل التالي:

- فهناك في العديد من الصياغات خلط واضح ما بين الغايات والوسائل. إذ كثيراً ما تُذكَرُ الأهداف ليس باعتبارها مهارات أو قدرات سيكتسبها التلميذ ولكن كما لو كانت وسائل أو كما لو كانت نشاطاً سيقوم المدرس بإنجازه أو كخطة عمل سيتبعها الدرس. كما لاحظنا ورود بعض المواضيع وعناوين الدروس كما لو كانت في حد ذاتها أهدافاً وغايات.

- كما يتجلى انعدام الانسجام في الاهتمام بجانب على حساب الجوانب الأخرى من الشخصية. فإذا كان ما يطبع بشكل عام الأهداف هو ارتباطها بالأساس الفردي على حساب الأسس الأخرى (وخاصة الأساس الاجتماعي)، فإنها تتميز باستهدافها للجانب العقلي - المعرفي عل حساب الجانب الوجداني.. فمثلاً تتحدث الأهداف عن اكتساب المعرفة وعن التثقيف وشحذ الذكاء وتنمية ملكات التحليل و التركيب والاستدلال، في حين تهمل أو تقصر في الحديث عن الميول والاتجاهات والقيم وغير ذلك مما يدخل في تشكيل الجوانب الوجدانية من شخصية الإنسان.

هذا كما لاحظنا انعدام التوازن في ذكر أهداف مختلف مراحل وأسلاك التعليم - فضلاً عن تكرارها، بحيث تذكر

نفس البرامج أهدافاً وتعيدها بعبارات أخرى أو بصياغات أخرى توحي كما لو كانت أهدافا جديدة ومختلفة.

4- كما تطبع لوائح الأهداف النظرة التجزيئية، بحيث توضع أهداف جزئية لكل فرع داخل المرحلة الواحدة مما يفقدها طابع الوحدة والتكامل، وغياب النظرة الشمولية.

كما توضع أهداف المرحلة الواحدة دون تنسيق مع بقية المراحل الأخرى. بطبيعة الحال الأهداف لم توضع في فترة زمنية واحدة ولم يشرف على ذلك قسم واحد، وكانت اللجان المتخصصة ومجالس التعليم هي التي تضعها بشكل أو بآخر، هذا أمر معروف وواضح من تعدد المصطلحات وتعدد أساليب عرض الأهداف كلما انتقلنا من بلد إلى آخر.

- وقد يوجد من يرفض هذا النقد ويرى في الاختلاف والتنوع أمراً إيجابياً بل وأمرا يفرضه تنوع المواد واختلاف المراحل. فليس من الضروري أن يُحقق مستوى الابتدائي نفس الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها الإعدادي أو الثانوي... هذا صحيح لكننا نرى أن التنسيق أمر ضروري خاصة فيما تعلق بالغايات القصوى، بطبيعة الحال إن خصوصية المرحلة تفرض أهدافاً نوعية وخاصة، ولكن هذا لا يجب أن يحول دون الاتفاق على المبادئ العامة.

5- فضلاً عن الملاحظات السالفة والمرتبطة أساساً بصياغة الأهداف التربوية، هناك ملاحظات جوهرية تخص محتوى الأهداف وبعدها الفلسفي (الإيديولوجي) نجملها على النحو التالي:

غموض في الفلسفة التربوية المعتمدة ، لذلك على المسئولين في الأنظمة التربوية العربية العناية بأهمية تحديد الفلسفة التربوية باعتبارها دليل عمل للحياة التربوية والتعليمية وباعتبارها الإطار الشامل والمحرك للعمل التربوي الذي يتخذ من مؤسسات التعليم وسيلة لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية للمجتمعات العربية. ووعي الممارسين التربويين على مختلف تخصصاتهم ومستوياتهم، بكون الفلسفة التربوية تكتسب صدقها وفعاليتها من مدى تعبيرها عن احتياجات المجتمع وتطلعاته ومن مدى ترجمتها للفلسفة الاجتماعية التي تجسد أهداف البلدان العربية في الوحدة والتقدم والتحرر والسلام "وربط الحياة القومية بأفقها الإنساني والعالمي".

وذلك على الرغم من ملاحظتنا وملاحظة العديد من المختصين باختلاف المصطلحات المستعملة في هذا المجال واختلاف المقصود فيما يتصل بالأهداف التربوية العامة. "فهناك من يعني بها اتجاهات الفلسفة التربوية التي تحكم نظم التربية أو اتجاهات السياسة التربوية. وهناك من يقصرها على أهداف المراحل التعليمية، وهناك من

يعني بها أهداف الخطة التربوية، وثمة من يوحد بينها وبين المنهج. بل ثمة من يجمع بين هذه المعاني جميعها، ويقفز تبعاً لمقتضى الحال من أحدها إلى الآخر"(*).

وعلى الرغم أيضاً من أن الأهداف العامة للتربية وما يشتق منها من أهداف نوعية وخاصة بل وحتى الإجرائية، "لا تجد دوماً طريقها إلى التطبيق في معظم الدول العربية. وما يتصل إلى الطالب وما يجري في المدرسة شئ وما يوضع في النصوص من أهداف شئ آخر".

وهناك تحفظ آخر حول هذه المرونة الملاحظة في الانتقال من فلسفة التربية ومن السياسة التعليمية إلى الأهداف العامة، ملخصه أننا وفي كثير من الحالات لا نكون أمام أهداف تربوية بل نكون أمام أهداف سياسية. فمن يسترجع - حسب **محمد جواد رضا**- من القوائم السالفة الأهداف العامة، "يجدها بيانات سياسية ذات توقعات تربوية، وقد تكون للبيانات التربوية أهداف سياسية ذات طبيعة تنشئوية وليس من اعتراض على هذا. ولكن عندما يتغلغل الغرض السياسي إلى تعليم الدين واللغة والآداب ... عندما يصل الأمر إلى هذا الحد فلن يكون له إلا معنى واحد هو أن الأجهزة السياسية تريد أن تستثمر المؤسسة التعليمية لأغراضها، ... وهذا ما يعرض التربية إلى خطى

(*)عيسى على ونزيه الجندي (1998): "التربية في الوطن العربي" منشورات جامعة دمشق (ص 81).

احتمالات العقم الفكري ويخرج بها عن مهمتها الأساسية ...." (**).

ويضيف رضا إلى تحفظه تحفظاً آخر يذهب إلى اعتبار كثير من لوائح الأهداف التربوية مجرد إسهال لفظي لا طائل من ورائه أو سيولة لغوية تفتح باب الاختلاف أمام صياغات عامة وفضفاضة وبالتالي غامضة لأهداف تربوية هي في نهاية التحليل أهداف سياسية أو تعكس تعسفاً يقحم الوظيفة السياسية المقررة مسبقاً للأهداف التربوية (ص 42).

(**) محمد جواد رضا (1998): "السياسات التعليمية في دول الخليج العربية"، منشورات منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن، (ص 63).



الفصل الرابع

تطوير مناهج التعليم بين متطلبات الواقع والضغوط الخارجية

الفصل الرابع

تطوير مناهج التعليم بين متطلبات الواقع والضغوط الخارجية

١- تقديم :

عملت الأنظمة التعليمية في بعض الدول العربية في الآونة الأخيرة ، على تعديل مناهج التعليم في المدارس والجامعات،فألغت مقررات وأقرت مواد وعدلت من محتويات... وفتحت مدارس وأغلقت أخرى...

وانقسم الرأي العام بين مؤيد لهذه "الصحوة " ومعارض لها، من منطلق أنها لم تنتج عن تطورات موضوعية واحتياجات داخلية للبلدان التي أقرتها وإنما جاءت تلبية لضغوط خارجية.

وقال المدافعون "إن العالم من حولنا يتطور، والعلوم تتقدم وأصبح العصر عصر تكنولوجيا ومعلوماتية ولغات أجنبية وانفتاح وعولمة، ولابد بالتالي من تطوير أنفسنا ومناهجنا لنواكب عصرنا" .

أمـا المعارضـون فيعتقـدون " أن أنظمتنـا تتحـدث لغـة الاسـتعمار الجديـد، بـدل لغـة القرآن الكريم، و تنظـر إلـى إسـرائيل علـى أنهـا دولـة مجـاورة ولـيس دولـة عـدوة و محتلة ".

والواقع انـه بعد أحداث الحـادي عشـر من سبتمبر، سلط الضـوء علـى المـدارس الدينيـة وكليـات الشـريعة وعمـوم المنـاهج والكتـب المدرسـية ...فـي عـدد مـن البلـدان، قصـد إعـادة النظـر فـي مناهجهـا والكتـب التـي تعتمـدها، فـأغلق البعض خوفا مـن تخـريج أصـوليين، ممـا فتح البـاب لاحقـا أمام إعادة تقييم مادة التعليم الديني نفسها .

" ونـالت كتب التـاريخ و التربية الوطنية... حصتها. فألغيت مـادة "القضية الفلسطينية" في بعض المقررات، و "أيضـا استبدل اللباس العسكري لتلاميذ المدارس بلباس أزرق أو زهري بحسب المرحلـة الدراسية، وبدا الجميـع وكأنـه فـي سعي حثيث لنفـي تهمـة العنـف عنـه. ووزعـت دول أخـرى حصـص التعليم الـديني علـى عـدة مراحـل دراسـية، بـدل تركيزها في المراحل الابتدائية، كما أدخلت مـادة الرياضـة للبنـات فـي المـدارس الحكوميـة علـى غـرار أقـرانهن مـن الـذكور."...(عـن جريـدة" **الحيـاة** "، عـدد١٧فبرايـر ٢٠٠٤)

ودافعـت وزارات التربيـة والتعلـيم فـي دول عربيـة عـن قرارهـا تعـديل المنـاهج ، نافيـة تعارضـها مـع الثوابـت

الدينية والقومية والوطنية مؤكدة أنها قرار داخلي غير خاضع لأي إملاءات خارجية.

ولعبت منظمات دولية تابعة للأمم المتحدة مثل **اليونسكو واليونيسيف**، دورا بارزا في هذه التعديلات، كأن أوصت بإدخال دروس عن حقوق الإنسان والطفل و المرأة، و إخضاع الأساتذة لدورات تدريبية لتضمين الحصص حوارات ومناقشات داخل الفصول ، من أجل ترسيخ مفاهيم الديموقراطية والعدالة وحقوق الإنسان وتحرير المرأة ...

وسنقدم في هذا الفصل شهادات من مختصين ومهتمين بالموضوع و مسئولين حكوميين ، نحاول من خلالها رسم معالم " القضية" بشكل مختصر و موضوعي قدر الإمكان، علنا نضع المربين وعموم القراء في الصورة ، صورة النقاش الحاد والمتشعب الذي يثار حول هذه المسألة والتي يبدو أنه لن يهدأ ولن ينتهي في المنظور القريب . بل نتوقع أن يزداد حدة وتعقيدا في إطار ما يسمى بالحرب على الإرهاب .

٢- بسط أولي :

ونبدأ الآن و قبل استعراض مختلف المواقف، ببسط أولي للموضوع ، نجعله منطلقا لهذا العرض ولما يمكن أن يثيره من حوار .

نبدأ من حيث ظهور ما كان خفيا ، والذي ارتبط بغزو العراق ، و ما رافقته من مقترحات " **بتركيع العقول قبل الأبدان"** ،(وهي عبارة لأحد أشهر المستعمرين الفرنسيين للمغرب في أوائل القرن الماضي).

فقد صرح وزير الدفاع الأمريكي، على سبيل المثال ، في نهاية أكتوبر الماضي، بضرورة شن"حرب فكرية ". وأوضح أن "الإرهاب"لا يمكن هزيمته بالقوة العسكرية فقط. وإنما أيضا عبر محاولة كسب العقول والقلوب، وحرمان الجماعات المعادية من تجنيد شباب جدد".

ويذهب المحافظون الجدد في أمريكا ،إلى أنه ينبغي ليس فقط اجتثاث المنظمات الإرهابية من جذورها، و ليست المهمة الجديدة للسياسة الأمريكية الخارجية مجرد استخدام القوة على نحو نشط، وإنما أيضا "إعادة تشكيل البيئة الداخلية لدول المنطقة ".

فبالنسبة لما يمكن أن يهيأ للنظام التعليمي في العراق وربما لعموم الدول العربية و الإسلامية، من مناهج "جاهزة" و "مستوردة"، لابد من التذكير، بأن ما كان سائداً من مناهج تعليمية خلال فترة النظام السابق في العراق (مهما تكن الآراء حول طبيعة هذا النظام وحول الأسباب الحقيقية وراء الإطاحة به)، لم يكن مرتبطاً أساساً وكلياً بذلك النظام وتوجهاته السياسية، بل كانت المناهج والأهداف التربوية، في معظمها نتاج مخاض طويل عَمَّر

خلال عقود بل قرون، مناهج نهلت في الدرجة الأولى، من تاريخ العراق العريق وتراثه وحضارته العربية - الإسلامية ومقوماته ومبادئه والتي رأينا تجذرها بنفس القوة والعمق في كافة الأنظمة التربوية العربية.

إن استيراد مناهج "جاهزة للاستعمال" مشروع فاشل من الأساس، فلابد أن يتذكر الذي سيقوم بمهام إعداد المناهج الجديدة واشتقاق الأهداف التربوية، أن للأمم تاريخها وتراثها ومعتقداتها وكرامتها، في كل ما تبنيه وما تنشده لأبنائها.(**محمد الدريج،** ٢٠٠٤).

٣- مواقف رافضة :

سنقدم فيما يلي نماذج عن مواقف رافضة ونعني بها تلك التي يرفض أصحابها التغيير- تغيير المناهج - المقترح أو المفروض شكلا ومضمونا ، أي من حيث المبدأ ، ويعتبره إملاء منحازا يندرج في إطار حرب حقيقية ضد الإسلام والمسلمين ويكيل بمكيالين، كالسكوت ، على سبيل المثال، عما في برامج ومناهج التعليم الإسرائيلية من معاداة صريحة للعرب والمسلمين وما تتضمنه من دعوات الكراهية ومن تزوير كبير لحقائق التاريخ والجغرافيا ، قصد تكريس الاحتلال و العدوان .

لقد تنبه منذ زمن غير قصير **إسماعيل حجي** (1996) لما أسماه بمحاولات خنق الاتجاه القومي العربي والسعي الحثيث لإعادة تشكيل الواقع العربي وصياغة واقع جديد

ومحاولة إذابة الوطن العربي وطمس هويته. "إن حربي الخليج، وبخاصة الحرب الثانية التي نتجت عن غزو العراق للكويت، قد أدت إلى تردي الأوضاع العربية وطمس للهوية العربية وإعلاء شأن القوى الخارجية، التي اعتبرت نفسها، واعتبرها كثير من العرب مسئولة عن حمايتهم من عرب آخرين".

كما نوه الكاتب الصحفي **سلامة أحمد سلامة** (2003) إلى مخاطر "أمركة" المناهج التعليمية في العراق وفي كافة الدول العربية واعتبر مثل هذه المحاولات أنها تستهدف تقليل وإضعاف مناهج الدراسات الإسلامية والعربية بدعوى أن هذه المناهج تؤدي إلى التطرف. "إن تغيير المناهج السائدة حالياً في الدول العربية سيؤدي - في اعتقادهم - إلى قبول إسرائيل وقيم الغرب ومثله العليا، وخلق أجيال جديدة تتخلى عن المبادئ القومية السائدة في الوطن العربي".

ويضيف سلامة أنه ومن الطبيعي ألا يؤدي مثل هذا الإصلاح المزعوم في المناهج التعليمية العراقية والعربية بشكل عام، الذي يركز بصفة خاصة على حصص اللغة والدين والنصوص القرآنية بقصد تجريدها من المعاني والمبادئ والأهداف التي يعتقد المغرضون، أنها وراء العنف الإرهابي، إلا إلى مسخ الشخصية العربية وتذويب

الهوية القومية وترقيع المناهج التعليمية بدلاً من التزام رؤية إصلاحية شمولية(*).

كما أكد **ضياء رشوان** (2003) الباحث بمركز الأهرام للدراسات الاستراتيجية والسياسية إلى "أن أمريكا لم تأت إلى منطقة الشرق الأوسط لإعادة ترسيم الخرائط السياسية، والحدود الجغرافية ولكنها تنوي إعادة صياغة العقول. إنها ستتدخل لإعادة صياغة طرق التفكير والحياة والتعليم والثقافة وتذوق الفنون .. " لأن الموجودة بدول الشرق الأوسط لا تؤدي إلا لمزيد من التطرف والإرهاب" .... (**) حسب رأيها.

أما **ملك رشدي** أستاذة العلوم السياسية بالجامعة الأمريكية، وإن كان في رأيها(والذي يَصعب في الحقيقة تصنيفه مع هذا الفريق أو ذاك) التركيز سيكون أشد على مناهج التعليم المدرسية باعتبارها الأهم من الجامعة، فإنها لا تعتقد بخصوص هذا التغيير أن المقصود "خلق مواطن عراقي أمريكي موال لها"، ولكن الفكرة هي جعل الطلاب أكثر تقبلاً للأفكار الأمريكية الليبرالية مثل التسامح وتقبل الآخر، والحديث الدائم عن حقوق الإنسان. وقطعاً ستعمل

(*) سلامة أحمد سلامة (2003): "تعديل مناهج التعليم بيدنا أم بيد عمر؟" صحيفة الخليج، عدد 2 يونيو 2003.

(**) عن: حسن عبد الموجود: "كارثة ثقافية جديدة ... مناهج التعليم العراقية على طريقة "عالم سمسم"، جريدة أخبار الأدب، عدد 27 إبريل 2003، القاهرة.

المناهج - حسب رأيها - على طمس فكرة العروبة و"أن جزءاً كبيراً من التاريخ سيعاد كتابته وتشكيله (...) كما سيتأثر البعد الديني أيضاً، حيث سيكون التركيز الأكبر على المواد العلمية البحتة".

وتحت عنوان " ليست العلة في المناهج و إنما في الاستغلال والاحتلال" ،كتب **عوني فرسخ** في جريدة "**البيان** "الإماراتية (عدد ١١فبراير ٢٠٠٤) ما ملخصه:

ذكرت وكالات الأنباء أن مؤسسة "راند" الأمريكية أبرمت مع إحدى الدول العربية عقدا متوقع أن تصل قيمته مليارات الدولارات ،تلتزم بموجبه بعملية "تطوير" و"تحديث" المناهج والكتب والمراجع المدرسية في الدولة المتعاقد معها. كما ذكر أن المؤسسة الأمريكية ستعهد لأكاديميين وتربويين عربا ومسلمين، بتنفيذ القسط الأكبر من العملية، وأنه من المتفق عليه أن يعمم استخدام المنتج النهائي للعملية في عدد من الأ قطار العربية.

وإن صح ما تناقلته وكالات الأنباء حول هذه الصفقة ، تكون الدولة العربية مبرمة الصفقة، قد تجاوزت بقية الدول العربية والإسلامية في مدى استجابتها للضغوط بإخضاع المناهج والكتب المدرسية لعملية مراجعة تستهدف تنقيتها وتنقيحها من المفاهيم والنصوص التي ترى فيها الإدارة الأمريكية الحالية ، أنها محرضة على كراهية أميركا- وبالتبعية إسرائيل -ومحرضة على مقاومة احتلالهما الأرض العربية".

والقول بإعادة تشكيل المنطقة العربية ليس بالجديد على الاستراتيجيات الأمريكية، ولا هو من تداعيات تفجيرات الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١، ولا يعود فقط لعام ١٩٨٩ واعتماد الاستراتيجيين الأمريكيين الإسلام العدو الجديد للإمبريالية بعد سقوط الاتحاد السوفييتي".

وفي هذا المناخ السياسي- الفكري يغدو، حسب **عوني فرسخ** ، مبررا التساؤل حول مشروعية وواقعية وجدوى التعاقد مع مؤسسة "راند" على"تطوير" و"تحديث" النظام التعليمي في مجتمع هو بحكم التاريخ والواقع عربي مسلم، لا يعتمد نظامه الحاكم العلمانية منهجا. فضلا عن أن مؤسسة " راند" غير مختصة بالتربية والتعليم ووضع المناهج ومراجعة الكتب المدرسية، وإنما هي من المحافظين الجدد، المؤمنين بفكرة" صراع الحضارات"، والذين يرى غالبيتهم أن الإسلام والمسلمين الأعداء التاريخيين لما يسمونه " الحضارة اليهودية- المسيحية".

٤- آراء مؤيدة :

وموازاة مع هذه الأفكار الرافضة لأي تغيير للمناهج يفرض من أية جهة كانت، تبلورت أفكار تدعو إلى ضرورة التغيير، أو الاستمرار في التغيير والإصلاح، دون أن يغني ذلك الاستجابة لأية ضغوط ما عدا ما

تفرضه التطورات سواء على الصعيد المحلي أو العالمي. وسنعرض فيما يلي نماذج تمثل هذه الأفكار.

يرى **عبد الصبور مرزوق**، الأمين العام للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية في مصر وفي معرض حديثه عن ضرورة تجديد الخطاب الديني وهي ضرورة تتصل بعملية التجديد في الفكر الإسلامي، عملاً بقول الرسول ﷺ **"إن الله يبعث على رأس كل مئة عام من يجدد للأمة دينها"**. يرى أن المناهج الإسلامية التي يدرسها الطلاب تحتاج إلى إعادة نظر بما يتماشى مع احتياجات المسلمين في العصر الحديث ويجب ألا يتم التغيير بضغوط من دول خارجية كما يشيع البعض.(*)

ويذهب **محمود خلوصي** رئيس هيئة الأوقاف في مصر، إلى ضرورة تطوير المناهج وإعادة النظر في الأهداف التربوية لأنظمتنا التعليمية: "إننا نحتاج لتحديث خاصة التربية الدينية والأخلاق، ففي وقت مضى كان الطلاب يحفظون القرآن ويستوعبون مفاهيم الإسلام والقيم والمنظومة الأخلاقية وأدى التراجع الأخلاقي إلى الأمراض الاجتماعية من عقوق الأبناء والإدمان، فنحن في حاجة لتجديد الثقافة الإسلامية ....".

(*) عن: تحقيق حول: "تحديث الخطاب الديني طريق الأمة الإسلامية للخروج من النفق المظلم"، إعداد آمال عثمان وآخرون في " أخبار اليوم"، عدد 17 مايو 2003.

ويقول **فوزي الزفزاف** رئيس لجنة الحوار مع الفاتيكان: "أنه منذ أن كنت وكيلاً للأزهر لم تمارس علينا أية ضغوط من جهات خارجية لكي نقوم بتغيير مناهجنا الإسلامية، ولكن إذا احتاجت هذه المناهج التغيير لتصبح أكثر ملاءمة للعصر الذي نعيش فيه، فما المانع من تغييرها شريطة أن يتفق هذا التغيير مع تعاليم الله سبحانه وتعالى وقواعد الإسلام الحنيف".

كما ينفي **عبد الله النجار** الأستاذ بجامعة الأزهر وعضو مجمع البحوث الإسلامية، ما يثيره البعض من أن تحديث الخطاب الديني وما يرتبط به من قضايا، مثل تطوير المناهج الدينية في المدارس وغيرها، هي مسألة مفروضة على المؤسسات الدينية الرسمية (...) ولكن المنصفين يدركون كذب هذا الادعاء وأننا في حاجة لهذا التطوير والتحديث منذ زمن وتم طرح هذه القضية في فترات سابقة".

وحذر **مصطفى محمود** (2003) من "استمرار اللغة الإنشائية للخطاب الديني، التي تعتبر وسيلة لا تصلح مع مفردات العصر الحديث الذي يؤمن بالتقدم و بالتكنولوجيا الحديثة ولا يلتفت للأمم المتخلفة عن الركب الحضاري وتعيش أسيرة لأفكار عتيقة".

وأكد على ضرورة تصحيح المفاهيم المغلوطة التي تسكن الشباب والأطفال كخطوة على طريق إعدادهم للمستقبل الذي نتمناه وتثقيفهم بمفاهيم قيمة العمل والوقت والعلم.

وإن الالتزام بهذه المفاهيم كسلوك يومي هو من الأصول الدينية التي لا يمكن غض الطرف عنها، حتى لا يصبح كلامنا عن الدين محصوراً حول العبادات، ولكن في الوقت نفسه يجب أن ندرك أن العمل عبادة والعلم هو قارب النجاة للأمة.

* * *

٥- مواقف رسمية :

وعما يروج بخصوص المذكرة التي أرسلتها أمريكا إلى بعض الدول العربية، تطالبها فيها بتغيير مناهجها التعليمية، أصبحت المواقف العربية الرسمية، متفقة ومجمعة ، في التعامل مع هذا الموضوع، حيث ذكرت العديد من التصريحات لمسئولين كبار، أن ما يمكن أن تطالب به أية جهة من الجهات، مما يتفق مع التطور الحضاري العام، موجود فعلاً في المناهج التعليمية. كما أن الإصلاح في هذا القطاع لم يتوقف أبداً، وأنه يتم بشكل دوري ومنتظم لمواكبة المستجدات على كافة الأصعدة.

ونقدم فيما يلي إشارات مختصرة لنماذج معبرة وربما ممثلة لما يروج في الأوساط الرسمية العربية، وهي مصر والسعودية و الأردن.

١,٤- من مصر :

فقد نفى د. **حسين كامل بهاء الدين**، وزير التربية والتعليم المصري (2003)، أن تكون الإدارة الأمريكية قد طلبت من مصر إجراء أي تغييرات أو تعديلات في مناهجها، مشيراً إلى أن مصر بدأت عملية التطوير دون طلب من أحد منذ سنوات.

وقال في تصريحات لوكالة أنباء الشرق الأوسط، "أؤكد أنه لم يطلب أي جانب منا أي تغيير في المناهج ولم يحاول أحد التدخل في هذا الشأن" وكان الوزير يتحدث في نهاية زيارة لواشنطن التقى خلالها بعدد من المسئولين وعلى رأسهم وزير التعليم رودي بيج، بالإضافة إلى مسئولي الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وأبناء الجالية المصرية، وخبراء التعليم.

كما قال فيما يتعلق بالمسائل التي تشغل البال حالياً، "لا يستطيع أحد أن يزايد على مصر بشأنها (المناهج التعليمية). مصر هي أول دولة تصدت للإرهاب ودفعت فاتورة ضخمة في تصديها للإرهاب". وأضاف في تصريحاته التي أعقبت شرحاً لخبراء التعليم بمقر السفارة المصرية بواشنطن حول ما تطبقه مصر من تجارب تعليمية" ، "مصر لها دور كبير جداً في مقاومة التطرف ومقاومة الإرهاب ونحن طورنا مناهجنا دون أن يطلب منا أحد ذلك منذ سبع سنوات". وأضاف في معرض نفيه شائعات ضغوط خارجية لتغيير مناهج التعليم: "كل

المفاهيم التي يتحدث العالم الديمقراطي عنها اليوم أدخلناها في التعليم المصري منذ سبع سنوات"(*).

وأشار **بهاء الدين** في هذا الصدد ، إلى أن مناهج التعليم بالمدارس المصرية بعد تطويرها، أصبحت تتضمن مواد حول حقوق الطفل وحقوق الإنسان وحقوق المرأة وقيمة التسامح ومقاومة الإرهاب والبيئة والسلام ورفض التطرف والمعلومات الصحية الأساسية وقواعد المرور والعولمة وأهمية إتقان العمل".

٤,٢- من السعودية :

كما أكد خادم الحرمين الشريفين **الملك فهد بن عبد العزيز** في افتتاح السنة الثالثة من أعمال مجلس الشورى السعودي (2003/5/17) بخصوص الإصلاح:

"إننا نرفض التدخل في شؤوننا الداخلية من أي جهة كانت وتحت أي ذريعة، فنحن حريصون كل الحرص على أن تظل كل شؤوننا الداخلية عرضة للمراجعة الذاتية التي لا تستهدف سوى الإصلاح ... "لقد علمتنا التجارب في شرق الأرض وغربها أن الإصلاح الحقيقي هو الإصلاح النابع من عقيدة الأمة وتراثها، الإصلاح الذي تقبل عليه الأمة طائعة لا مسوقة ، الإصلاح الذي يتم بتدرج وسلاسة متجنباً السرعة المهلكة والبطء القاتل ..." ويضيف

(*) عن صحيفة "الشرق الأوسط"، عدد 2003/5/18.

بخصوص مناهج التعليم وأهدافه: "وأقول للمسئولين عن التعليم بجميع مراحله، أنهم هم الحاضنون لأجيال المستقبل وأن المناهج الهادفة الخيرة هي التي تغرس الأفكار و القناعات في الأذهان الغضة والنفوس البريئة، لما فيه خير الأمة وصلاحها، كما أن الخلل في التعليم - لا سمح الله - سبب رئيسي لأي انحراف فكري أو أخلاقي أو عجز عن العمل والمشاركة ..."(*).

٣,٤- من الأردن :

وأكد وزير التربية والتعليم في الأردن ، د.**خالد طوقان** أن"تعديل المناهج جزء من عملية تطوير النظام التربوي الذي تسعى الحكومة إلى تحديثه ليساير الأنظمة التربوية المعا صرة، وليس الاستجابة لظروف سياسية آنية"، مشيرا إلى أن " التعديلات المقترحة منسجمة تماما مع الدستور الأردني والقيم و المبادىء التي تدعو إليها الحضارة العربية والإسلامية". وأوضح أن" إدخال مفاهيم تتعلق بنبذ العنف والتفريق بين الإرهاب والمقاومة المشروعة، يأتي في إطار منظومة كاملة لحقوق الإنسان تعمل وزارة التربية والتعليم على صياغتها منذ عامين، من أجل نشر التسامح المنبثق من التعاليم الإسلامية

(*) عن صحيفة الشرق الأوسط ، عدد ٢٠٠٣/٥/١٨.

(**)عن جريدة الحياة عدد ١٧فبراير ٢٠٠٤.

والتراث العربي والإسلامي والقانون الدولي في صفوف الطلبة"..(**).

وسنتوقف في الفقرات التالية ،على تجربة الأردن في تغيير مناهج التعليم وما ثار حولها من جدل يمكن أن يفيد أنظمة التعليم في بقية الدول العربية .

٥ - نموذج للنقاش:

"مصفوفة مفاهيم حقوق الإنسان وثقافة السلام والقيم العالمية المشتركة "

وتشخيصا للنقاش حول هذه القضية، (مناهج التعليم بين متطلبات الواقع والضغوط الخارجية) و تركيزا للحوار ، نقدم مثالا حيا من الأردن .

لقد جاءت التأكيدات السابقة لوزير التربية والتعليم الأردني ، في سياق النقاش الواسع الذي أثير في الأوساط السياسية والتعليمية الأردنية ، حول الدعوة إلى تغيير المناهج الدراسية وخاصة حول إدراج ما يعرف **"بمصفوفة مفاهيم حقوق الإنسان وثقافة السلام والقيم العالمية المشتركة "** في ثنايا البرامج والكتب المدرسية. ونقل جزءا من هذا النقاش الهام ، **باسل رفايعة** في مقالة بعنوان :" الإسلاميون الأردنيون يرون في التعديل مؤامرة أمريكية "، نشرها في جريدة الحياة (عدد١٤٩٣٥) ،نقتطع منها لقرائنا الكرام، الفقرات التالية:

" ما الفرق بين شاب فلسطيني استشهد أثناء مقاومته الاحتلال الصهيوني الذي هدم منزله، وشرد أسرته، وشخص آخر اختطف طائرة ركاب مدنية، وهدد بقتل جميع ركابها، ما لم تفرج سلطات إحدى الدول عن رفاق له سجنوا بتهمة تهريب المخدرات ؟ ماذا تسمي مقاومة الشاب الفلسطيني للاحتلال الصهيوني ؟ وما التسمية التي تطلقها على مختطف الطائرة ؟ ميز بلغتك الخاصة بين المقاومة المشروعة والإرهاب".

هذه الفقرة أدخلتها وزارة التربية والتعليم الأردنية على منهاج التاريخ المعاصر، الذي يدرسه التلاميذ في مستهل المرحلة الثانوية، ضمن مشروع " مصفوفة مفاهيم حقوق الإنسان وثقافة السلام والقيم العالمية المشتركة" ، الذي قوبل بمعارضة في البرلمان والأحزاب.

"استغرق إعداد المشروع أكثر من عامين، وأدخلت مفاهيم جديدة إلى مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية والثقافة الوطنية والتاريخ الحديث للمراحل الدراسية كلها التي كانت تزدحم بثقافة حربية خالصة في بلد لم يسع في تاريخه إلى الحرب.

اللجان التوجيهية والفنية التي انهمكت في تعديلات المناهج لم تدع فرصة تشير فيها إلى " العدو الصهيوني" و" احتلال فلسطين" إلا واغتنمتها، وأدخلت آيات قرآنية وأحاديث نبوية تحض على السلام.

مصفوفة مفاهيم حقوق الإنسان وثقافة السلام والقيم العالمية المشتركة". أدخلت إلى المناهج الأردنية أيضا، للمرة الأولى ، المواثيق الدولية الخاصة بالحقوق الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وثبتت الاتفاق العالمي المتعلق بالقضاء على التمييز ضد المرأة، وكذلك اتفاق حقوق الطفل، وأضافت إلى الكتب المدرسية مفاهيم جديدة، مثل التسامح ونبذ العنف والتعاون والتنوع الحضاري وآليات صنع السلام.

لكن الجدل حول المصفوفة في أوساط المعارضة السياسية والبرلمان... ركز على مسوغاتها وأهدافها، ولم يتطرق إلى عشرات النصوص والمفاهيم التي أدخلت عليها. وبدا أن رفض التعاطي مع مضامينها جاء احتجاجا على إسرائيل التي لم تتوقف عن التنكيل بالفلسطينيين وتعذيبهم بعدما احتلت أراضيهم وشردتهم ،عابثة بالمواثيق الدولية و قوانين حقوق الإنسان، وكذلك احتجاجا على الولايات المتحدة المصممة على ترسيخ "ثقافة جديدة" بعد أحداث ١١ سبتمبر.

وتسوغ " المصفوفة" تحديث المناهج " بتطور فلسفات التربية والتعليم في العالم و إيلاؤها حقوق الإنسان وثقافة السلام وحوار الثقافات أهمية كبرى في محتوى النظام التربوي و فاعلياته" وترى أن " التراث العربي والإسلامي أفرد ركنا رئيسيا يؤكد أهمية تعريف مفاهيم ثقافة السلام من منظور الالتزام بالقيم والتراث العربي

والإسلامي والانفتاح على الثقافات الأخرى واحترامها"، لاسيما أن " المنطقة مليئة بظروف وبؤر اجتماعية واقتصادية وسياسية توفر بيئة خصبة لنشوء الصراعات بين الأمم والشعوب، في حين أكدت القوانين الدولية والاتفاقات والمعاهدات المحلية والعالمية أهمية إعداد استراتيجيات وقائية وعلاجية وتضمينها في النظام التربوي لتقليل فرص حدوث النزاعات وحلها بطرق إبداعية وسليمة.

ويرى الإسلاميون ، حسب **باسل رفايعة**، في الشارع وفي الجامعات وفي المؤسسة التشريعية، أن " السلام" لا يعني إلا "الاستسلام" و إرغام الأجيال المقبلة على قبول إسرائيل جزءا من" المنطقة" ، وتناسي شعار "تحرير فلسطين من النهر إلى البحر". وكذلك الأمر بالنسبة لتعبير " الانفتاح" وما يعنيه من استيراد لثقافة الانحلال وتوطينها في وعي الناشئة. أما "حوار الثقافات، ونبذ العنف" فليسا إلا وصفتين أمريكيتين لتكريس وبسط نفوذها على "العقول قبل الأرض في بلاد العرب والمسلمين ".

وباتت" المصفوفة" بسبب ذلك كله، مرفوضة جملة وتفصيلا، وأتى هذا الرفض على سائر المقترحات التربوية المتعلقة بحقوق المرأة والطفل، وحقوق المواطنين السياسية والمدنية والنقابية.

* * *

دافعت وزارة التربية و التعليم الأردنية، عن خطتها لتعديل مناهج التعليم ، نافية تعارضها مع الثوابت الدينية والقومية والوطنية، ومؤكدة أنها " قرار وطني غير خاضع لأي إملاءات خارجية".

فقد أكد وزير التربية والتعليم د. **خالد طوقان** أن "عملية التطوير التربوي التي تقوم بها الوزارة تنطلق من ثوابت راسخة لا تعتمد العشوائي وليد اللحظة أو الناتج من تغيرات أو ظروف سياسية آنية وهي غير مرتبطة بأية استحقاقات سياسية".

ووصف طوقان المنهاج بأنه "ديناميي بنائي ينمو في شكل مستمر و وله محتوى تربوي تكاملي، وإذا لم يحدث بحسب مقتضيات التطور العالمي، يصبح خاملا و جامدا، ولا يلبي حاجات المجتمع".

ونفى ما أثير حول توقيت "المصفوفة" ومحتواها،مبينا أن "الوزارة شرعت في إدخال مفاهيم حقوق الإنسان إلى المناهج الدراسية منذ تسعينات القرن الماضي،على خلفية تأسيس المغفور له الملك حسين المركز الوطني لحقوق الإنسان".

وأضاف أن "المصفوفة تمثل حقوقا معترفا بها عالميا، وتنسجم مع التراث العربي و الإسلامي ، فلا أحد يقف ضد قيم العدل والمساواة والحق في التعليم والصحة والغذاء والبيئة النظيفة".

وحول الاعتراضات التي طالت مشاركة اليونسكو في إعداد المصفوفة، قال طوقان: "اليونسكو جهة محايدة لا علاقة لها بالسياسة، و لا تعمل لحساب أحد"، موضحا أن " الوزارة قدمت من خلال إدارة المناهج ٢٠ مشروعا لإجراء دراسة لمسح المفردات والمفاهيم الموجودة في المناهج الأردنية حول حقوق الإنسان ، ووافقت اليونسكو على تمويل مشاريع قدمتها الجامعات والوزارات ، من ضمنها هذه الدراسة".

من جهة ثانية ، لفت إلى مشروع التحول التربوي الذي أرست الوزارة أسسه العام الماضي تحت عنوان "التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي "، والذي يسعى "إلى إحداث تطوير نوعي في أربعة مكونات تشكل في مجموعها حلقات العملية التربوية.

يتمثل **المكون الأول** في إعادة توجيه السياسة التربوية واستراتيجياتها من خلال الإصلاح الحكومي والإداري، وتوفير نظام معلوماتي متكامل لدعم القرار التربوي، وتدريب العاملين في الوزارة على استخدامه، وتوظيفه بما يضمن معايير الجودة الشاملة". و أشار إلى أن وزارة التربية "هي الوزارة العربية الوحيدة الحاصلة على شهادة "ايزو ٩٠٠٠".

أما **المكون الثاني** ،"فيتعامل مع تغيير البرامج والممارسات التربوية لتحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع الاقتصاد المعرفي ، من خلال تطوير المناهج وقياس

التعليم . وتعمل الوزارة حاليا على تطوير مناهج الرياضيات والكيمياء وعلوم الأرض والبيئة والجغرافيا لتضاهي مناهج الدول المتقدمة. كما أعدت الوزارة مناهج الحاسوب للصفوف من السابع وحتى الثاني عشر بالتزامن مع إدخال أجهزة الحاسوب إلى المدارس.

ويتعلق **المكون الثالث** بتحسين البيئة المدرسية المشتملة على الأبنية والمرافق والمختبرات، فيما يركز المكون الرابع على التوسع في مرحلة رياض الأطفال، وطرح مناهج خاصة بها".

وأوضح مصدر في وزارة التربية الأردنية أن المصفوفة تقوم على ٤ محاور أساسية:

١ـ **حقوق الإنسان** وتشمل حق الحياة و الحرية والمساواة والكرامة والمشاركة و والمساءلة، والحق في إيفاء التأمينات الاجتماعية وحق العمل والحق في التعليم والتكافل والزواج وتكوين أسرة،والإنسانية في مفهومها العالمي، والعدالة، والحماية القانونية.

٢ـ **ثقافة السلام** وتشمل السلام والحوار ونبذ العنف، ، والنزاعات وأبعادها واليات صنع السلام و التعاون والتنوع الحضاري والعالمية.

٣ـ **القيم المشتركة** على الصعيد العالمي، وتشمل التربية والحداثة والديموقراطية وحماية

البيئة وحماية التراث والمسؤولية المشتركة تجاه الإنسانية والحقوق الثقافية للإنسان.

٤- النصوص الثقافية والأدبية والإبداعية المتنوعة والتي يبلغ عددها ٨١، و استبعد منها ٢٢٣ مفهوما لكونها إما موجودة في المباحث الدراسية أصلا، وإما غير منا سبة للمستوى العمري للتلاميذ في المراحل العمرية المستهدفة. وخلص المصدر إلى أن " أعضاء إدارة المناهج سيعملون على إدخال مفاهيم المصفوفة سنويا و بشكل تدريجي إلى الكتب المدرسة".(عن ليلى **خليفة**،جريدة الحياة، عدد ١٧ فبراير ٢٠٠٤).

٦- الكيل بمكيالين :

إن" دعوة" الدول العربية و الإسلامية لتطوير أنظمتها التعليمية وتغيير مناهجها ، اعتبرها الكثير من الباحثين والمهتمين في الشرق والغرب ، إملاء منحازا يكيل بمكيالين، يتمثل في السكوت عما في برامج ومناهج التعليم الإسرائيلية من معاداة صريحة للعرب والمسلمين وما تتضمنه من دعوات الكراهية ومن تزوير كبير لحقائق التاريخ والجغرافيا ، قصد تكريس الاحتلال و العدوان .

ونستشهد بهذا الخصوص بالدراسة التي أنجزها د. **محمد صالح المسفر** من جامعة قطر ، شملت ٥٢٠ كتابا من كتب الأطفال في إسرائيل، تناولت الصفحات التي أعطيت للإنسان العربي ،وخلصت إلى أن ٦٣ بالمائة من الكتب وصفت العرب بصفات سلبية منها مثلا : النفاق،الكذب، التملق، التباهي، الخبث، لص، متوحش،عدو، جاسوس، التجارة بالعبيد والنساء...الخ (المستقبل العربي ، عدد ١٩٩٥/٨٠،ص٢٧).

" لقد قالوا فينا أكثر مما قلنا فيهم ،ولم يحتج أحد في العالم ولا في العالم العربي على مطالبة إسرائيل بحذف كل عبارة تحط من شأن العرب في مناهج تعليمهم وخاصة كتب الأطفال".

" كما ينكرون علينا في مذكراتهم ، القول بأن الإسلام يقود أتباعه إلى الجنة ، وهذه مسلمات نؤمن بها وهي علاقة بين المسلم وربه لا تشكل عدوانا على الآخر ولا تغتصب حقوقا، فلماذا يطلب حذفها من مناهجنا التعليمية وفي الوقت ذاته تقول الديانة اليهودية طالما امتلكنا الكتاب المقدس وطالما اعتبرنا أنفسنا شعب الكتاب المقدس، فعلينا أن نحتل كل الأرض المقدسة "(روجي غارودي، محاكمة الصهيونية، ص ٤٩).

تذهب الديانة اليهودية إلى الإصرار على أن اليهود هم شعب الله المختار، ويذهب **ابن ميمون** في كتابه دليل الحائرين- والذي يعتبر الأكثر استخداما والأوسع انتشارا

إلى يومنا هذا - إلى القول: عن الأتراك والبدو (العرب) والسود، أن طبائعهم كطبائع الحيوانات البكماء وهم ليسوا في مستوى البشر (شاحاك ، ص ٥٢).

في كتب التربية والتعليم في عالمنا العربي ، قلنا إن المسلمين هم الأرفع مقاما في الدنيا والآخرة ، فما هو الضرر الذي لحق بغير المسلمين منا في هذا القول، وهل ينكرون علينا حقنا في الإيمان بأن المسلمين ارفع مقاما عند الله بينما الكتب الإسرائيلية تنكر علينا حتى حقنا في الانتساب إلى الإنسانية كما قال ابن ميمون. و في مكان آخر (الهالاخا) تؤمن بأن الأغيار (غير اليهود) كافة، إباحيون تماما وينطبق عليهم القول إن لحمهم هو كمثل لحم الخنزير .(عن محمد صالح المسفر ،" دعوة لحوار وطني في هموم التربية والتعليم " دراسة نشرت في جريدة **الوطن** العمانية ، عدد٢٧يناير ٢٠٠٤).

كما نستشهد بالدراسة التي قام بها بالعبرية البروفسور **أدير كوهين** ، أستاذ أدب الأطفال في جامعة تل أبيب، والتي قام خلالها بدراسة محتوى ألف كتاب من كتب تثقيف الأطفال في اللغة العبرية ، تكفي للدلالة على حالة التعمد من جانب مؤلفي كتب الأطفال الإسرائيليين اللجوء إلى أساليب التلقين العدائي والشحن العدواني ضد الشخصية العربية.

" فقد أثبت كوهين في بحثه المنشور بالعبرية تحت عنوان " بانيم مخو عاروت بمرآه "، أي " وجع قبيح في المرآة "

أن تحليله لمضامين ألف كتاب عبري ، أثبت أن هناك صورة مخيفة للإنسان العربي تعرضها كتب الأطفال الإسرائيليين ، وأن هذه الصورة تظهر العربي في شكل قاتل أو مختطف للأطفال وأن هذه الصورة مستقرة لدى ٧٥% من أطفال المدارس في المرحلة الابتدائية .

أما من حيث فهم الأطفال الإسرائيليين لنوايا العرب تجاههم وهي النوايا التي توردها كتب التثقيف ، فتعبر عنها عبارات غالبية الأطفال الذين سألهم كوهين ، وجاءت العبارات الغالبة كالتالي :" العرب يريدون قتلنا واحتلال مدننا " وهي العبارات التي انعكست وظيفيا على سلوك هؤلاء الأطفال في تعبيرهم عن الرغبة في التخلص من وجود العرب في فلسطين ،باعتباره وجودا لأجانب خطيرين يجب التخلص منهم ".(عن **إبراهيم البحراوي**، " تعليم ثقافة العدوان "، ضمن كتاب " صورة العرب والمسلمين في المناهج الدراسية حول العالم" ، منشورات مجلة المعرفة ، وزارة التربية والتعليم ، السعودية ، ص.٢٠٢ ، ٢٠٠٣).

٧- خلاصة واستنتاجات :

وخلاصة القول، فإن دعوات إصلاح التعليم و تطوير مناهجه وخاصة الصادرة عن الباحثين المختصين ، ومهما كانت منطلقاتها، تتفق في نهاية التحليل، على ضرورة أن يكون التغيير المنشود في برامجنا التعليمية وأهدافنا التربوية، ذاتياً ومسايرا للتطورات العلمية والتكنولوجية ونابعا من متطلبات الواقع و من احتياجات مجتمعاتنا العربية و مطامحها نحو السلم والتقدم والوحدة.

والحقيقة أنه عندما قمنا بتحليل الفلسفة التربوية السائدة عموماً في مناهج الأنظمة التعليمية العربية وكذا أهدافها العامة، لم نجد فيها ما يدعو إلى التطرف بأي شكل من الأشكال، ولا الحث على الإرهاب إطلاقاً، إن محاولات وضع المناهج الإسلامية في دائرة الاتهام مرفوضة بشكل قطعي. ولعل قراءةِ سريعة للوائح الأهداف التربوية العامة في أنظمة التعليم بالمغرب وفي بقية الدول العربية ، و لما استعرضناه من المبادئ والأسس التي اشتقت منها(راجع الفصل السابق)، تثبت هذا التأكيد، إذا كان الأمر يحتاج إلى إثبات. تتضمن تلك اللوائح بصريح العبارة وبصياغات دقيقة مبادئ التعاون والتفتح والتسامح و ضرورة تعلم اللغات الأجنبية ومواكبة روح العصر و التكنولوجيا الحديثة، وتنمية التذوق الجمالي وحب الطبيعة، وتعزيز ثقة الفرد بالآخرين وقدرته على التعاون معهم والانفتاح على حضارات الشعوب الأخرى، وتدعيم

مبدأ التعاون بين الأمم والشعوب المختلفة على أساس من العدالة والمساواة والاحترام وعدم الاعتداء فيما بينها...إلى جانب ترسيخ القيم الروحية والدينية والحفاظ على الهوية والموروث الحضاري للأمة العربية الإسلامية . (**محمد الدريج ، ٢٠٠٤**).

إننا نعتقد في ضرورة أن تبقى مناهج التعليم في أنظمتنا، فضلاً عن تفتحها على الغير ودعوتها إلى ترسيخ قيم التعاون والتسامح والازدهار، حريصة كل الحرص على مواجهة كافة المخاطر والتحديات التي تتعرض لها الأمة العربية، وفي مقدمتها الخطر الثقافي والمتمثل في الغزو الثقافي والفكري من الداخل والخارج وفرض الرأي الواحد والنموذج الحضاري الواحد والوحيد، وتكريس المعتقدات وأنماط السلوك الغربي، خاصة في مظاهرها السلبية والمنحرفة وبصفة أخص في توجهاتها نحو الهيمنة والسيطرة. ولتلك المخاطر، بطبيعة الحال، آثارها السلبية في الشخصية العربية - الإسلامية وعلى الفكر العربي ويمكن أن تُؤدي في النهاية إلى عزل الوجود العربي و تهميش دوره ومسخ مشروعه الحضاري وتطلعاته نحو الوحدة و السلم والرخاء.

كما أصبح التحدي القيمي والثقافي ملازماً للأمة العربية في حربها ضد الجهل والفقر والمرض. ولقد كان دائماً هدف الغرب هو نقل وفرض قيمه وأفكاره على الوطن العربي، بل وعلى العالم بأسره، انطلاقاً من قناعته بأن

القيم والثقافة العربية والإسلامية تعطي للعالم العربي والإسلامي صفة التميز الحضاري، كما أن القيم والثقافة الفرانكفونية على سبيل المثال، تعطي لفرنسا وللعالم الناطق بالفرنسية ،صفة تميزه الحضاري عن العالم الأنجلوسكسوني أو الأمريكي اللاتيني أو الهندي أو الصيني... إننا نؤمن بضرورة التنوع والاختلاف وتعدد المحاور والأقطاب.

ولا يعني قولنا هذا أن مناهج التعليم والبرامج والكتب المدرسية المعمول بها في الوطن العربي، في غير حاجة للتطوير والتحديث بل بالعكس إنها بحاجة لمراجعة عميقة وشاملة.

إلا أن التطوير المطلوب، لابد وأن يستهدف تعزيز قدرات الطفل على التفاعل المبدع مع العصر وتمثل مكتسباته العلمية والتكنولوجية ، والتعاطي العقلاني والموضوعي مع مختلف القضايا وذلك بإدراك الدلالة الحقيقية لمبادئ ديننا الحنيف ،الإسلام ، والتشبع بقيمه ومثله العليا.

و يكون الإنسان في فكره وعمله نبراسا يقتدى به، لما يمتاز به من كفاءة و إبداع وقدرة على التفاعل و المشاركة الايجابية في مواجهة التحديات وبناء الحضارة الإنسانية، على أسس من العدل والمساواة واحترام الآخر ورفض كل أشكال العنف و الإرهاب و الهيمنة والطغيان.

فضلا عن التميز بسمو الخلق والثقة بالنفس والاعتزاز الواعي بتاريخنا و بموروثنا الحضاري .

فلا أحد ينكر إذن ، في عالمنا العربي ، ضرورة تعديل مناهج التعليم وتطوير الطرق و الاستراتيجيات التعليمية الملائمة، بحيث تتواءم مع احتياجات العصر الحديث والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يجتاح العالم في مختلف مناحيه. لكن تعديلاً ينحو لإنكار حقائق التاريخ وتحريف ما يمكن تحريفه خدمة لمصالح غريبة ونفي لكل ما قامت عليه الفلسفة التربوية للأمة ،من قيم ومثل عليا ومبادئ عبر تاريخها المجيد، نقول إن تعديلاً مثل هذا مرفوض.

المحتويات



المؤلف : أ. د. محمد الدريج

- أستاذ التعليم العالي بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس.
- عمل أستاذا بالمدرسة المولوية وبالمركز الوطني لتكوين المفتشين وبالمعهد الملكي لتكوين أطر الشبيبة والرياضة.
- معار حاليا بوزارة التعليم العالي بسلطنة عمان.
- حاصل على دبلوم الدراسات العليا من جامعة بروكسيل في موضوع : "دراسة نفسية تربوية للفشل الدراسي".
- دكتوراة الدولة من جامعة مدريد حول "سلم القيم والميول المهنية لدى المراهقين المتمدرسين في المغرب".
- الرئيس المؤسس "للجمعية المغربية للمناهج التربوية".

من مؤلفاته :

- تحليل العملية التعليمية.
- "التدريس الهادف"
- "الكفايات في التعليم"
- "مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية"